

**Elisa Larrañaga Rubio**

**LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS: VARIABLES PSICOSOCIALES EN  
LA FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS LECTORES**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM  
84-8427-374-1



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2005

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Departamento de Psicología

**LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS:  
VARIABLES PSICOSOCIALES EN LA  
FORMACIÓN DE LOS HÁBITOS LECTORES**

CUENCA 2004

**LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:  
VARIABLES PSICOSOCIALES EN LA FORMACIÓN DE  
LOS HÁBITOS LECTORES**

Doctorando: Elisa Larrañaga Rubio

Directores: Santiago Yubero Jiménez  
Pedro C. Cerrillo Torremocha

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA  
2004

# ÍNDICE

|  | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN.....  | 9    |
| Capítulo 1: MARCO TEÓRICO  |      |
| 1.1. Acerca de la lectura y el hábito lector.....                    | 15   |
| 1.2. Perspectivas teóricas del aprendizaje.....                      | 21   |
| 1.2.1. Perspectiva sociocultural.....                                | 23   |
| 1.3. El proceso de socialización.....                                | 28   |
| 1.3.1. La familia como agente de socialización.....                  | 30   |
| 1.3.2. Los medios de comunicación como agentes de socialización..... | 32   |
| 1.3.3. Socialización y educación.....                                | 33   |
| 1.4. Representaciones sociales.....                                  | 34   |
| 1.4.1. Estructura.....   | 39   |
| 1.4.2. Procesos de elaboración y cambio.....                         | 39   |
| 1.4.3. Dimensiones.....  | 42   |
| 1.4.4. Funciones.....  | 44   |
| 1.5. Adquisición y desarrollo del hábito lector.....                 | 47   |
| 1.5.1. Educación y lectura.....                                      | 51   |
| 1.5.2. La lectura como construcción conjunta.....                    | 54   |
| 1.6. Representaciones sociales y lectura.....                        | 63   |
| 1.6.1. La lectura en nuestra cultura.....                            | 65   |
| 1.6.2. Política y lectura.....                                       | 73   |
| Capítulo 2: ESTUDIOS SOBRE HÁBITOS LECTORES                          |      |
| 2.1. Encuestas de hábitos lectores.....                              | 79   |
| 2.1.1. Encuestas de ámbito nacional.....                             | 80   |
| 2.1.1.1. Análisis de los estudios realizados.....                    | 84   |
| 2.1.1.2. Otros estudios.....   | 87   |
| 2.2. Estudios de comprensión lectora.....                            | 88   |
| 2.3. Aproximación cualitativa.....                                   | 89   |
| Capítulo 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN                          |      |
| 3.1. Objetivos.....  | 92   |
| 3.2. Procedimiento.....  | 92   |

|  |     |
|--|-----|
| 3.3. Muestra de estudio.....   | 93  |
| 3.4. Instrumento de medida.....  | 94  |
| 3.4.1. Análisis del instrumento.....   | 96  |
| Capítulo 4: LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS                               |     |
| 4.1. Hábitos de lectura.....   | 98  |
| 4.2. Hábitos de compra.....  | 111 |
| 4.3. Biblioteca.....   | 112 |
| 4.4. Afición lectora.....  | 112 |
| 4.5. Socialización.....  | 113 |
| Capítulo 5: REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL LIBRO Y DEL LECTOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS |     |
| 5.1. Representación social del libro.....  | 120 |
| 5.2. Representación social del lector.....   | 128 |
| Capítulo 6: CONDUCTAS ASOCIADAS A LA LECTURA   |     |
| 6.1. Grupos lectores: asignación lectora.....  | 137 |
| 6.2. Patrón de lectura.....  | 141 |
| 6.2.1. Actividad lectora.....  | 142 |
| 6.2.2. Motivación lectora.....   | 146 |
| 6.2.3. Acceso al libro.....  | 149 |
| 6.2.4. Percepción lectora.....   | 152 |
| 6.3. Adquisición y desarrollo de la lectura en la infancia.....                        | 157 |
| 6.3.1. Narraciones infantiles.....   | 158 |
| 6.3.2. Libros infantiles.....  | 159 |
| 6.3.3. Gusto por la lectura.....   | 160 |
| 6.4. Socialización familiar de la lectura.....   | 162 |
| 6.4.1. Modelaje lector.....  | 162 |
| 6.4.2. Recursos bibliográficos familiares.....   | 168 |
| 6.5. Representación social del lector.....   | 170 |
| 6.6. Grupos especiales de estudio.....   | 175 |
| 6.6.1. Grandes lectores.....   | 175 |
| 6.6.2. Falsos lectores.....  | 178 |
| Capítulo 7: A LA BÚSQUEDA DE UN ÍNDICE LECTOR  |     |
| 7.1. Propuesta de un índice.....   | 184 |
| 7.1.1. Cálculo del IL.....   | 185 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.2. Análisis del índice lector.....                                  | 186 |
| 7.2.1. Fiabilidad.....  | 186 |
| 7.2.2. Categorías del IL como nivel de lectura: hábito lector.....    | 187 |
| 7.3. El índice lector en la muestra de estudio.....                   | 190 |
| 7.3.1. Componentes del IL y hábito lector.....                        | 191 |
| <br>Capítulo 8: HÁBITO LECTOR Y CONTEXTO UNIVERSITARIO                |     |
| 8.1. Hábito lector y carrera universitaria.....                       | 195 |
| 8.2. Contexto universitario y lectura.....                            | 199 |
| <br>Capítulo 9: CONCLUSIONES  |     |
| 9.1. Conclusiones.....  | 203 |
| 9.2. Consecuencias para la intervención.....                          | 211 |
| 9.3. Alternativas de medición.....                                    | 213 |
| 9.4. Perspectivas de investigación.....                               | 214 |
| <br>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                   | 217 |
| <br>ANEXO I   |     |
| Cuestionario de hábitos lectores.....                                 | 241 |
| <br>ANEXO II  |     |
| Tabla I: Distribución muestral por sexo y edad.....                   | 247 |
| Tabla II: Distribución muestral por carreras.....                     | 247 |
| Tabla III: Distribución muestral por carreras según sexo.....         | 247 |
| Tabla IV: Participación factorial.....                                | 248 |
| Tabla V: Matriz de los componentes factoriales.....                   | 248 |
| Tabla VI: Varianza explicada por los factores.....                    | 249 |
| Tabla VII: Componente informativo del libro.....                      | 249 |
| Tabla VIII: Porcentajes de evocación para buen libro.....             | 249 |
| Tabla IX: Porcentajes de evocación para mal libro.....                | 250 |
| Tabla X: Análisis inferencial de las categorías de libro.....         | 251 |
| Tabla XI: Análisis inferencial de las características de libro.....   | 251 |
| Tabla XII: Componente informativo del lector.....                     | 251 |
| Tabla XIII: Porcentajes de evocación para buen lector.....            | 252 |
| Tabla XIV: Porcentajes de evocación para mal lector.....              | 252 |
| Tabla XV: Análisis inferencial de las categorías de lector.....       | 253 |
| Tabla XVI: Análisis inferencial de las características de lector..... | 253 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla XVII: Análisis inferencial de los factores del lector.....                 | 254 |
| Tabla XVIII: Porcentajes en la contingencia tiempo de lectura/libros leídos..... | 254 |
| Tabla XIX: Porcentajes en los cruces de las variables de codificación.....       | 254 |
| Tabla XX: Anovas de los componentes del IL, según asignación lectora.....        | 254 |
| Tabla XXI: Correlaciones entre los componentes del IL.....                       | 254 |
| Tabla XXII: Fiabilidad del IL con la variable eliminada.....                     | 255 |
| Tabla XXIII: Correlaciones entre las puntuaciones de expertos.....               | 255 |
| Tabla XXIV: Fiabilidad interjueces con las medidas de lectura.....               | 255 |
| Tabla XXV: Descriptivos del IL según la asignación lectora.....                  | 255 |
| Tabla XXVI: Significación de contrastes múltiples IL según asignación lectora.   | 255 |
| Tabla XXVII: Descriptivos de los componentes del IL.....                         | 256 |
| Tabla XXVIII: Comparación componentes IL según carreras.....                     | 256 |

### ANEXO III

|  |     |
|--|-----|
| Cuadro 1: Títulos de los libros que están leyendo.....         | 259 |
| Cuadro 2: Componente representacional de buen libro.....       | 261 |
| Cuadro 3: Componente representacional de mal libro.....        | 262 |
| Cuadro 4: Componente representacional de buen lector.....      | 263 |
| Cuadro 5: Componente representacional de mal lector.....       | 264 |
| Atributos evocados para buen libro.....                        | 264 |
| Atributos evocados para mal libro.....                         | 269 |
| Atributos evocados para buen lector.....                       | 274 |
| Atributos evocados para mal lector.....                        | 277 |
| Cuadro 6: Valores de la recodificación.....                    | 282 |
| Cuadro 7: Valoración de los componentes del índice lector..... | 282 |

# INTRODUCCIÓN

Esta tesis está asentada en un cruce de caminos que es reflejo de la trayectoria académica de la doctoranda que, tras largas y variadas vicisitudes, ha conseguido anclar en un campo de inserción entre la Psicología y el estudio del Lenguaje, centrando ambas disciplinas, fundamentalmente, en los aspectos psicosociales como generadores centrales de aprendizaje.

El objetivo de nuestro trabajo es analizar el proceso de la educación de los hábitos lectores en su dimensión social, la adquisición de la lectura como hábito comportamental, estudiando cuáles son las variables que pueden intervenir en su desarrollo y el contexto del hábito lector en los estudiantes universitarios.

Evidentemente, resultaría más sencillo, y tal vez podríamos decir que ‘políticamente más correcto’, analizar la lectura, exclusivamente, desde una perspectiva sociológica cuantitativa, que realizar una reflexión en busca de los orígenes de los bajos índices lectores de nuestro país acudiendo a los procesos de socialización. Desde nuestro punto de vista, la adquisición lectora no es solamente producto de un desarrollo madurativo (de habilidades como requisitos), sino más bien de un camino en construcción, de una vía social de aproximación al libro, donde la materia prima que asfalta el camino son variables de carácter social. Sin duda, la lectura es un fenómeno a la vez individual y social, de ahí la pertinencia de un análisis psicosocial.

Abordar una investigación en el campo de los hábitos lectores, a priori, no parece tener gran relevancia; aunque creemos que sí puede serlo cuando se da un acercamiento a la aplicación de las teorías psicológicas para explicar el comportamiento lector y las variables vinculadas con él como aprendizaje social. La práctica educativa depende del concepto sobre la naturaleza del aprendizaje; intentar dar una explicación desde el enfoque psicosocial a la creación del hábito lector, como alternativa de intervención, pensamos que justifica nuestro esfuerzo. “Entender la formación de hábitos lectores como un proceso educativo, como otros muchos aprendizajes que se llevan a cabo dentro del proceso de socialización en el que nos hallamos involucrados a lo largo de la vida, permite acercarse de una forma más rigurosa a estos procesos que vinculan los libros a los niños y, en general, a cualquier lector, desde la posición de un mediador, al que se puede considerar, sin duda, como un educador, entendiendo con ello que se trata de una persona que influye, positivamente, en que todo ese proceso llegue a buen término” (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, 11).



Y es que no podemos obviar una realidad palpable: que pese a haberse generalizado el aprendizaje del lenguaje escrito, se lee poco si se confronta con el número de personas que dirige su ocio a otros medios. Algo está fallando, nos encontramos con los índices lectores de la población infantil más elevados que nunca, pero con unas cifras en la tasa de abandono de la práctica lectora, en el paso de la infancia a la adolescencia, muy elevadas.

Para describir la situación actual en torno a la lectura, pensamos que las palabras de Antonio Ventura, en el prólogo de Arizaleta (2003, 9-10), centran perfectamente la problemática que es nuestro objetivo de análisis: "A los pocos años de la muerte del dictador, ya en los años de la transición, la escolarización obligatoria alcanzó al cien por cien de la población española, pero hasta el momento eso no ha supuesto que los ciudadanos sean lectores espontáneos al acabar su período de formación académica, obligatoria u optativa. Más bien podemos afirmar lo contrario: la mayoría de los estudiantes dejan de ser lectores al terminar su período de formación e ingresar en el mundo laboral; dicho de otra manera, fueron lectores por obligación mientras vivieron en el mundo escolar o académico, pues sus maestros y profesores les obligaron a leer determinados libros y en muchas ocasiones, también, les mandaron hacer algún trabajo sobre aquellas lecturas. En todo caso, sea por esta razón o por otras, la realidad es que la mayoría de los adultos viven ajenos al fenómeno de la cultura escrita y, sin embargo, inmersos en el mundo de la imagen. Los libros, una vez clausurada la vida de estudiante, desaparecen del mundo cotidiano para convertirse, en el mejor de los casos, en objeto de culto o signos de prestigio, pero lo raro es que formen parte de lo frecuente, de lo general, de –permítanme decirlo- lo normal. Leer es una práctica que practican muy pocos adultos en este país, aunque la mayoría de ellos hable de lo importante y de lo bueno que es leer, y de que la escuela debe desarrollar el hábito de la lectura. Me consta que casi todos los escolares y estudiantes de secundaria han escuchado muchas veces en boca de sus maestros, profesores y, también, de sus padres lo importante que es leer. Quizá con demasiada frecuencia se lo han escuchado a personas que, a pesar de decirlo, no lo practican pues, en el fondo, no son lectores y lo que les ocurre es que, aunque piensan honestamente que leer es bueno y que la escuela debería desarrollar el hábito de la lectura, ellos tampoco lo han adquirido porque, aunque también escucharon que era bueno leer cuando fueron estudiantes, nadie les descubrió la manera de conseguir ese hábito del que todo el mundo hablaba y sigue hablando. Quizá las cosas serían distintas si todos los implicados en el asunto hablásemos del gusto por la lectura, de la afición a leer."

Un problema importante dentro del ámbito de los hábitos lectores se encuentra en los miles de personas con cultura, en las personas que con estudios universitarios no tienen interés por leer; que han leído muchos libros en su vida, pero que no hemos conseguido que la lectura sea atractiva para ellos. Se trata de un grupo social que para nosotros tiene mucho interés, porque puede permitirnos analizar las variables modeladoras de las distintas situaciones de construcción del hábito lector. Por ello, este grupo social constituye nuestro centro de estudio.

Como decíamos, el objetivo de nuestro trabajo es analizar el proceso de educación de los hábitos lectores en los alumnos universitarios, centrándonos en la dimensión social del proceso; es decir, en el estudio de cuáles son las variables psicosociales que han podido intervenir en el desarrollo de la adquisición de la lectura como comportamiento de ocio, apoyándonos en el análisis diferencial entre sujetos universitarios lectores y no lectores, y analizando la influencia del currículo universitario en la conducta lectora.

Nuestro propósito es aunar los datos procedentes de las variables psicosociales que influyen en la lectura bajo la estructura teórica de la Psicología, vinculada a los procesos de aprendizaje y socialización. Resulta imprescindible apoyarse en los datos de la Psicología (de la educación, evolutiva y social) para dar explicación a los procesos educativos y, sin ninguna duda, uno de estos procesos es el de la lectura. Buscamos la base psicológica de los estudios referenciales de lectura que descansan sobre un vacío teórico que los sustente, cuando, sin embargo, es perfectamente encajable y explicable su asentamiento sobre las bases teóricas del aprendizaje social.

Hemos estructurado la presentación de la tesis en nueve capítulos. Los dos primeros desarrollan el marco teórico y referencial de la investigación. En el capítulo primero definimos el concepto de hábito lector, porque entendemos que ser lector no es lo mismo que saber leer. Para pasar de un concepto al otro es imprescindible un proceso de aprendizaje; sin embargo, la adquisición del hábito lector no se reduce a una cuestión del contexto educacional, es, al mismo tiempo, un problema social en el que el proceso de socialización juega un papel de gran importancia. Los hábitos lectores no se imponen, son resultado de una correcta socialización. En la medida que constituye un fenómeno social, el estudio de la imagen construida socialmente sobre el libro y el lector se convierte también en un tema de máxima implicación.

Por ello, en el primer capítulo revisamos brevemente las perspectivas teóricas del aprendizaje y el proceso de socialización. Esto ha supuesto una dificultad de revisión bibliográfica por el hecho de centrarnos en dos densas áreas de la psicología con un gran bagaje teórico, que nos ha obligado a adaptar los

contenidos a nuestros intereses de estudio, significando que hemos cometido, forzosamente, algunos sesgos en la presentación realizada.

Conceptualizamos la educación como un proceso social de incorporación del individuo a la cultura, como principal mecanismo de socialización, lo que implica una dimensión material (de saberes) y otra social (normas y valores). Desde la perspectiva de las representaciones sociales toda realidad es representada, elaborada socialmente y compartida por el grupo, integrada dentro del sistema de valores dependientes de su historia y su contexto social. Posibilita la simplificación y aprehensión de los conocimientos sobre un objeto social, marcando las pautas comportamentales en las situaciones de interacción intra e intergrupala con relación a dicho objeto. Nuestro interés en el campo de la lectura es conjugar las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad lectora.

En los dos últimos epígrafes de este capítulo analizamos el proceso de adquisición y desarrollo de los hábitos lectores desde la perspectiva teórica previa presentada y la repercusión de las representaciones sociales sobre el proceso lector. Es precisamente en estos desarrollos donde se asienta teóricamente nuestro trabajo de investigación. Sin ninguna duda, la educación adquirida y las representaciones sobre los fenómenos sociales influyen en nuestro comportamiento, en la constitución del núcleo de intereses y en la distribución del tiempo que dedicamos a las distintas actividades y por tanto, también, en la lectura.

El segundo capítulo acoge una revisión de diversos estudios realizados acerca de los hábitos lectores en España. En primer lugar, los estudios cuantitativos, que son los más prolíficos y constantes en su desarrollo, y, en segundo lugar, una breve referencia a los acercamientos cualitativos, más restringidos en empleo, pero de gran interés para nuestra investigación.

En el capítulo tercero presentamos la metodología que hemos seguido en el proceso de investigación, especificando los objetivos y el procedimiento seguido. Así mismo, desarrollamos la presentación del instrumento que hemos empleado para la recogida de la información de los hábitos lectores en los alumnos universitarios.

Los capítulos siguientes (del tercero al octavo), que constituyen el núcleo de la tesis, están dedicados a la presentación de los resultados de la investigación.

En el cuarto se realiza un estudio descriptivo de los resultados globales sobre los hábitos lectores en universitarios. El quinto presenta los resultados sobre la representación social del libro y del lector.

El capítulo sexto se dirige al estudio de las conductas asociadas al hábito lector, para lo cual hemos segmentado la muestra de estudio en los diferentes

niveles de lectura y hemos ido estudiando la influencia diferencial de las variables de estudio en cada grupo de segmentación. Presentamos al inicio del mismo el criterio de segmentación empleado, que es una medida conjunta de dos índices de lectura. Así mismo, incluimos en este capítulo el estudio segmentado de dos grupos especiales de estudio: los grandes lectores y los falsos lectores.

En el capítulo octavo, presentamos los resultados del análisis interuniversitario. Para poder llevarlo a cabo hemos desarrollado la construcción de un índice lector que es el que nos sirve de variable de comparación entre los estudiantes de las diferentes carreras, campus y situación universitaria: el índice lector, que es presentado en el capítulo séptimo.

El último capítulo está dedicado a las conclusiones sobre los resultados de la investigación, procurando presentar una síntesis de las conclusiones que se han ido perfilando a lo largo del análisis de los resultados y las consecuencias que de ello se podrían derivar para la intervención. Así mismo, esbozamos las líneas de futuro que podría tener la investigación llevada a cabo.

# Capítulo 1:

## MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo abordaremos el marco teórico sobre el que se asienta nuestro trabajo de investigación. Para ello tenemos que pasar revisión a tres grandes bloques temáticos clásicos de la Psicología, vinculados fundamentalmente con los aspectos psicosociales de la construcción del individuo y su inserción en la cultura. Debido a la extensión de estos campos hemos considerado más conveniente centrarnos en sus aportaciones básicas, realizando una exposición sintética de los mismos.

El primer referente teórico al que debemos recurrir es al análisis de los procesos de aprendizaje, revisando las principales teorías que explican este proceso. En segundo lugar y, como eje central de nuestro trabajo, haremos una revisión de los estudios sobre el proceso de socialización. Y en último lugar abordaremos el tema de las representaciones sociales, para situarlo junto a su implicación en el proceso de socialización. Tras esta revisión general nos centraremos en los estudios realizados y en las conclusiones establecidas, desde estos marcos referenciales, directamente vinculados con el proceso de adquisición de los hábitos lectores, profundizando en las implicaciones que las teorías analizadas tienen sobre la construcción social del sujeto lector. En este sentido, estudiaremos el proceso de aprendizaje y la adquisición de los hábitos lectores, así como las repercusiones que las representaciones sociales tienen para nuestro objetivo de estudio.

Comenzaremos con un acercamiento al hábito lector, para asentar el marco conceptual en el que nos moveremos a lo largo de todo el trabajo de investigación.

### 1.1. ACERCA DE LA LECTURA Y EL HÁBITO LECTOR

El diccionario de la Real Academia define lectura como “la acción de leer”. Si acudimos a la voz leer, nos dice: “Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, pronunciándose o no las palabras representadas por estos caracteres”; como tercera acepción añade: “Entender o interpretar un texto”.

En la actualidad no puede concebirse la lectura sin atender a la tercera acepción, que lleva implícitas una serie de actividades cognitivas que suponen la

puesta en marcha de conocimientos previos que se activan con la lectura y que actúan como marco referencial donde se irán insertando los nuevos aprendizajes que despierte el texto. Se entiende el acto lector como una actividad dinámica de interacción del sujeto con el texto.

Hasta hace poco la adquisición de la lectura se consideraba como un compendio de factores madurativos de tipo general (sensoriales, orgánicos y psicológicos, como atención, memoria, inteligencia...) y específicos de carácter personal (percepción y discriminación auditiva y visual, orientación espacio-temporal...). Sin embargo, la concepción actual le concede una mayor complejidad, ya que en ella no sólo influyen factores de tipo individual, sino que se reconoce también la influencia de las personas y los contextos en el desarrollo de la lectura, revelándose los hábitos lectores como importantes en la configuración de la personalidad y en la adaptación sociocultural.

Así pues, la lectoescritura es un proceso psico-socio-lingüístico (Cazden, 1990). Psicológico, porque es un asunto de percepción e interpretación de símbolos gráficos; lingüístico, porque requiere del conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos; y social en cuanto que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados, con fines tanto personales como sociales.

La situación se resumiría de la siguiente manera, pudiendo considerarse mecanismos paralelos, pero no equiparables:

- 1.- Mecanismo de transcripción escrita.
- 2.- Destreza lectoescritora.
- 3.- Usos sociales de la lectura.

Sin ninguna duda, el primer paso para acceder al uso del código escrito lo constituye el dominio de una serie de técnicas perceptivo-motrices. Pero leer no es sólo descifrar letras, es imprescindible extraer el significado de ese código. El descifrado como única vía de acceso a la lectura lleva a la situación de sujetos que son capaces de verbalizar un texto escrito, pero que no pueden acceder a su significado. Tras la comprensión del mensaje escrito es preciso que, de forma simultánea, el lector aporte al texto su conocimiento previo, en función de su competencia, para insertar lo leído en su bagaje cognitivo. Por ello, la lectura siempre va acompañada de transacciones entre pensamiento y lenguaje.

El lenguaje es el instrumento a través del cual nos representamos el mundo que nos rodea (Vygotski, 1979; Werstch, 1988); la lectura nos permite ampliar ese mundo y llegar más allá de nuestros contextos inmediatos. Pero cuando leemos dependemos únicamente del texto para construir el significado, ahí radica la tarea fundamental del mediador, en mediar entre el lector aprendiz y el texto para

hacerlo cercano y significativo, ayudando al lector a iniciar su andadura con textos interesantes y que tienen sentido para el iniciado, puesto que la alfabetización sólo se presenta cuando existe evidencia de que los elementos lingüísticos constituyen señales contextuales, culturales y personales.

Díez de Ulzurum (1999, 11) afirma: "... la lectoescritura tiene un carácter marcadamente social e interactivo, puesto que los intercambios comunicativos y los significados que se derivan de ellos siempre se originan y tienen sentido en un entorno social y cultural determinado". La lectura se inserta en la vida de los niños y de las familias en función de los patrones de acción rutinarios que se llevan a cabo en la interacción, y en función de la significación social que esa actividad tiene para ellos mismos y para su entorno sociocultural. Anderson y Teale (1990, 271) conceptualizan la lectoescritura: "como 'práctica cultural', aludiendo a las actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin que son construidas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos en función de sus usos y funciones".

Por ello, el desarrollo de la lectura implica el aprendizaje del conjunto organizado de prácticas culturales que incluyen la utilización del material escrito y la motivación y objetivos de esa actividad, a partir de la participación en el contexto que le rodea. Siendo la motivación una parte intrínseca de la lectura, el niño podrá apropiarse de ella observando a los otros leer y compartiendo los objetivos como aspecto particular de la acción; la falta de motivación y la ausencia de meta en la tarea pueden justificar el desinterés por la lectura.

El segundo paso es conseguir consolidar el aprendizaje lector, la adquisición de la destreza lectora.

Bruner (1971, 112) define destreza como "... una acción que requiere el poder reconocer los elementos de una tarea, su meta y las medidas conducentes a su logro; los medios para convertir esta información en acción apropiada; y la manera de obtener la retroalimentación que permita comparar los objetivos deseados con los alcanzados".

Afirmamos que la lectura es una destreza porque requiere de una complicada integración de un conjunto complejo de respuestas manipulativas, cognitivas y actitudinales, pero que desde la perspectiva del que aprende es percibida como un conjunto indivisible.

El desarrollo de cualquier destreza comprende tres fases: de conocimiento, de dominio y de automatización. En la fase cognitiva el sujeto tiene que determinar, en una situación poco conocida, lo que debe hacer, debiendo conseguir el mediador que la tarea sea comprensible. En la fase de dominio se trata de hacer más precisa la ejecución de la destreza. La fase de automatización supone la práctica de la destreza sin esfuerzo, sin errores, automáticamente. Siempre siguen

este orden, aunque en realidad constituyen un único proceso ininterrumpido, sin líneas divisorias.

En una destreza compleja como la lectura, las tres fases vuelven a presentarse constantemente a medida que el individuo se encuentra cada nueva subdestreza en el transcurso de los muchos años que necesita para convertirse en lector experimentado. Para que los niños se apropien del lenguaje deben pasar por las tres fases en cada adquisición lectora, por ello, Fiering (1981) le concede gran importancia a lo que denomina 'lectoescritura no oficial', en la que los niños leen y escriben en su propio estilo para sus propios fines interactivos, como primer acercamiento a la destreza lectoescritora.

Sólo cuando se ha conseguido la automatización del proceso es cuando podemos considerar como adquirida la destreza. En el caso de la lectura, sólo cuando se ha adquirido la automatización es cuando podemos hablar de hábito lector, ya que un sujeto que encuentra dificultades en leer no podrá disfrutar del placer de la lectura, y por tanto no realizará la conducta de forma voluntaria como búsqueda de gratificación personal (Orquín, 1994; Puente, 1996; Mendoza, 1998).

El elemento clave de una destreza es el proceso de integración de todo el conjunto de conductas que constituye la habilidad total. Esta integración sólo se aprende mediante la práctica, pero sólo es posible practicar la integración cuando se ejercita la destreza en su totalidad. Esto explica la situación de que muchos niños no leen libros porque no saben leer bien; no saben leer bien porque no leen muchos libros. El enfrentarse de forma esporádica a la lectura y sin motivación no desarrolla la destreza, ni nos deja llegar a disfrutar del libro.

Pero la motivación no es sólo un rasgo de carácter de los individuos, es también un atributo derivado de las situaciones en las que tienen implicación los contextos de desarrollo del sujeto. Ninguno está motivado todo el tiempo, ni tenemos una motivación constante para los aprendizajes. Los afectos, la voluntad y los deseos están imbricados con los procesos cognitivos. Penny (1980), en base a esta premisa, considera que si mejoramos el contenido de la instrucción y de las situaciones de interacción, habremos hecho un progreso importante para mejorar la motivación para leer.

La perspectiva pragmática revela que, en el ámbito de la comunicación, la lengua se emplea cuando alguien tiene algo que decir y, a la vez, su interlocutor está interesado en saber qué le dicen (Vila 1993). Traspasada esta premisa a la lectura significa, por parte del interlocutor (del lector), que quien se enfrenta a un libro tiene que tener previamente la intención de recibir un mensaje, tiene que estar interesado en ese libro, en desvelar el contenido que nos ofrece, con independencia del tipo de mensaje al que se refiera, tanto si es de conocimiento



como estético. Esta cuestión nos remite a planificar situaciones lectoras auténticamente comunicativas, despertando en el lector intenciones previas y con una implicación conjunta, de modo que el experto enseñe al aprendiz a hacer mejor aquello que le interesa hacer, lo que requiere diseñar actividades que tengan sentido para el lector, que pueda hacer cosas con la lectura, que sea una auténtica práctica comunicativa. Sin embargo, la puesta en práctica no siempre es sencilla, en muchas ocasiones se convierte en un conjunto de prácticas que sigue la una a la otra, sin que ni experto ni aprendiz sepan qué se pretende con ellas más allá de su simple realización (Camps, 1990).

Clásicamente se ha hecho de la lectura un acto solemne, serio, grave, rígido; sólo existía la lectura seria, el leer para aprender. Entrar en una biblioteca era como penetrar en un panteón, donde se debía presentar veneración, respeto y silencio (Parmegiani, 1997). Quizás el mayor problema que arrastra la lectura se deba a su perpetua asociación con el conocimiento, lo que la aleja de su dimensión lúdica. En muchos entornos infantiles sigue siendo permanente la premisa de que “el que bien lee, bien aprende”, entendiendo que sólo se lee para aprender; sin embargo, además de formación, la lectura da satisfacción. El concepto actual de lectura debe romper con la imagen clásica.

La lectura no se manda, se ofrece. Motivar la lectura no es sólo ejercitar de manera mecánica la técnica lectora, sino conseguir que los lectores la empleen como proceso comunicativo, que aprendan a usar los libros como páginas llenas de mensajes que podemos interpretar, poner en conexión con nuestra experiencia y extraer nuevas enseñanzas –no específicamente curriculares- de él, llevándonos al placer de disfrutar con su lectura, porque, sin ninguna duda, se lee por gusto, por pasión, no por obligatoriedad.

Saber leer no es equivalente a ser lector; llevar a cabo un acto de lectura requiere, además de saber leer, querer leer; y ser lector habitual requiere tener insertado el acto lector en el estilo de vida. Por ello, el último paso para ser lector consiste en hacer de la lectura un hábito.

Las diferentes definiciones de hábito coinciden en darle carácter de continuación, llevando la costumbre de realizar una acción a través de la repetición de la misma. Decimos que una conducta es habitual cuando entra a formar parte del repertorio cotidiano conductual del sujeto, de su estilo de vida.

La formación de hábitos requiere:

- 1.- Explicitar la conducta que se quiere habituar.
- 2.- Fijar la conducta haciéndola contingente con situaciones estimulantes.
- 3.- Insertarla en la estructura del sujeto.

Para ello, es preciso la repetición de la conducta en distintos contextos estimulantes que provoquen la realización motivada de la acción. Tendemos a repetir la conducta y esa repetición genera un hábito, pero para ello tendrán que ser encuentros placenteros. Nadie desea repetir experiencias no agradables, eso lo deja de lado. Cuando la lectura nos despierta pasión, nos genera placer, se convierte en hábito; por el simple hecho de repetir lo que nos agrada, por la búsqueda de la satisfacción, del entretenimiento. Parece que en la falta de placer por la lectura se encierra el eje central del problema de falta de hábitos lectores (Rosines, 1996).

El problema radica en cómo producir los acercamientos a la lectura, en crear la asociación placentera con el libro y, por supuesto, en mantener la relación a un buen nivel de satisfacción personal, sin que se pierda el encanto y la expectativa positiva hacia un texto. La mayor desmotivación se produce por los malos encuentros, por las lecturas no queridas, no deseadas, no buscadas personalmente, en definitiva, por la lectura obligatoria que se realiza en contra de la voluntad del lector y que puede producir una reacción aversiva hacia la situación provocada.

Para que la lectura se convierta en hábito debe producirse cotidianamente y de forma placentera. El ambiente cultural, familiar y social será decisivo para la adquisición de los hábitos lectores. El contacto con el material impreso tiene lugar en el entorno social, en todo el entorno donde se ubica el individuo. Por ello, aunque la escuela es la institución sobre la que recae la responsabilidad de enseñar a leer, no es, sin embargo, el único espacio donde desarrollamos los hábitos lectores, la familia y la sociedad son factores imprescindibles en el desarrollo del individuo (Palacios, Marchesi y Coll, 1991; Sánchez y Romero, 1997) y en los procesos de aprendizaje social, entre los que se incluye la lectura, siendo necesario un continuo "feed-back" entre el individuo y los contextos para adquirir los aprendizajes. Moreno (2000, 18) afirma: "La cohesión de todos los ámbitos mencionados es imprescindible porque la adquisición de hábitos lectores y el acceso al material bibliográfico infantil, ciertamente, es competencia exclusiva del adulto en la familia, en la escuela y en la sociedad, ya que el niño, por sí solo, es incapaz de cubrir sus propias necesidades. Por tanto, en esta tarea deben cooperar en un esfuerzo común los integrantes de los contextos referidos. El apoyo y la motivación a la lectura durante la infancia y la adolescencia facilitará la adquisición de hábitos lectores".

Lázaro Carreter ("El deseo de leer", *ABC*, 12/02/1984) escribe: "El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetencias. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celada que lo apresará en el tedio. Porque sus primeros contactos con él son de vencimiento de

obstáculos; primero, el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarlos con el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos saberes... Con el libro de texto, los muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No es raro que este esfuerzo les disuada del camino de la lectura; tal vez estimule en ellos el deseo de aprender. Pero el de leer sin la finalidad inmediata del aprendizaje pertenece a otra zona muy diferente del espíritu. No creo apenas en el lector espontáneo; los que solemos tenernos por tales hallaremos en los orígenes de nuestra afición, si recapacitamos, estímulos y contagio. Para unos fue el ambiente familiar; para otros, compañeros, amigos, que pusieron en nuestras manos el primer libro”.

Por eso no debemos conformarnos sólo con enseñar a leer, sería como enterrar el instrumento social máspreciado del que disponemos. Sin duda, el proceso de adquisición de los hábitos lectores es un proceso complejo, costoso de adquirir y en el que influyen factores individuales y sociales. Por ello, no consiste sólo en enseñar a leer en los primeros años y proporcionarle libros durante la infancia; el proceso es más laborioso, tiene muchos más ingredientes, entre ellos los valores familiares y sociales de la lectura.

## **1.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL APRENDIZAJE**

Muchos cambios en el comportamiento son una consecuencia del desarrollo madurativo, pero muchos otros son producto del aprendizaje del sujeto. Klein (1994, 20) define el aprendizaje como “un proceso basado en la experiencia que produce un cambio relativamente permanente en la conducta, que no se debe a un estado transitorio, a la maduración o a tendencias de respuesta innata”.

Dos puntos de vista han caracterizado el debate sobre los mecanismos que subyacen a la adquisición y eliminación de la conducta. Durante gran parte del siglo XX, un gran número de psicólogos defendió un punto de vista mecanicista, según el cual el ambiente produce automáticamente la respuesta. Por el contrario, unos cuantos psicólogos defendieron que el aprendizaje refleja un proceso mental en el que la conducta es flexible y dirigida a una meta. Las teorías actuales suponen que en el proceso de aprendizaje subyace una compleja interacción de factores mecánicos y cognitivos.

Podemos aprender conductas y emociones con el simple emparejamiento de estímulos (*condicionamiento clásico*), o en función de las consecuencias que genere una conducta (*aprendizaje operante*), tanto si la repercusión es positiva o negativa, física o social.

Otra forma de producirse aprendizaje es imitar la conducta de otros (*reforzamiento vicario*). Bandura (1977) desarrolló una serie de investigaciones que demostraron que las contingencias de reforzamiento y de castigo que experimenta una persona también pueden alterar la probabilidad de emisión de respuestas en un observador de tales contingencias; por tanto, se puede aprender mucho observando lo que hacen otras personas, formando parte muy importante del proceso de socialización, incluso desde edades muy tempranas (Fisher, 1991). Este proceso de aprendizaje permite adquirir pautas de conducta amplias y complejas, sin tener que ser sometidas al proceso de ensayo y error. Su teoría ha ido evolucionando hasta la formulación más cognitiva (1982, 1987) en la que se pone especial énfasis en los procesos de cognición y autocontrol del sujeto.

En el aprendizaje por observación la vía de información es el modelo, adquiriendo a través de él conocimientos, estrategias, comportamientos y actitudes. Cada sociedad establece lo que es susceptible de observación por los miembros más jóvenes a lo largo de su proceso de socialización; en nuestra sociedad una fuente inagotable de modelos lo constituyen los medios de comunicación, fundamentalmente televisión, cine, vídeo, libros, prensa y revistas. A través de ellos podemos observar, ya no sólo modelos de nuestro contexto inmediato sino, modelos lejanos en el espacio y en el tiempo.

El aprendizaje por observación está regulado por cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación. La ejecución de la conducta aprendida por observación está influida por tres tipos de incentivos: directos, vicarios y autorrefuerzos. En líneas generales, las personas realizan las actividades que les comportan autosatisfacciones y rechazan las que les desagradan personalmente, pero no se trata simplemente de experiencias contingentes, sino de expectativas, de predicciones activas ante las señales del medio.

Pero la conducta humana no se puede explicar solamente a partir de antecedentes y consecuentes, la influencia externa está mediada por procesos cognitivos. Las personas son agentes causales de su propia conducta. La psicología cognitiva ha pasado de la descripción de los mediadores entre estímulos y respuestas al estudio de los procesos cognitivos y de las habilidades cognitivas.

La visión *piagetiana* actual del proceso de aprendizaje se apoya sobre la existencia de un niño activo que construye continuamente: trata de comprender, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones... Aparece un sujeto que construye por sí mismo en interacción con el objeto de conocimiento, buscando selectivamente la información del medio, que busca adquirir conocimiento. Lo que el niño aprende es consecuencia del modo en que se vaya apropiando del objeto a través de una lenta construcción de criterios que le

permitan comprenderlo: nos encontramos en el campo de los procesos de conceptualización que requieren del contacto con el objeto para apropiarse de él.

Para la perspectiva piagetiana este progreso en el conocimiento se obtiene a través del conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto de conocimiento no asimilable fuerza al sujeto a modificar sus esquemas de asimilación, a realizar un esfuerzo de acomodación para incorporar el nuevo objeto de conocimiento. Pero no cualquier conflicto permite progreso en el conocimiento, tiene que cumplir la condición de ser el resultado de una falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto.

Doise (1983) propone mecanismos próximos a los de Piaget para explicar el desarrollo cognitivo, pero, estando, además, insertados en una red de relaciones sociales; habla de conflicto como una divergencia de opiniones sobre las decisiones que toman los miembros de un grupo, en una situación social particular que da significado al comportamiento cognitivo (marcaje social). La interacción entre compañeros produce desarrollo cognitivo a través de un proceso de reorganización cognitiva activa inducida por el conflicto cognitivo (Perret-Clermont, 1980). Se plantea que los resultados cognitivos obtenidos de una ejecución en grupo de iguales son más elaborados que los de los mismos sujetos trabajando de forma individual, explicándose por la ejecución conjunta y no necesariamente por la presencia de un individuo más capaz. Es de la confrontación de los puntos de vista de donde nace la progresión cognitiva (una construcción cognitiva superior) y no de la simple adopción de la postura de un compañero; es la confrontación de opiniones lo que empuja a los sujetos hacia una reestructuración mental (Mugny y Doise, 1978).

Lacasa (1993, 6) afirma: "El concepto de 'conflicto sociocognitivo' hace que se rompan barreras academicistas entre la psicología cognitiva y la psicología social, pues entiende que no pueden analizar los cambios cognitivos independientemente de las relaciones entre los individuos", lo que implica la necesidad de considerar el conocimiento del niño en relación con el marco social en el que surge.

### **1.2.1. Perspectiva sociocultural**

Desde la perspectiva constructivista el desarrollo sólo es posible porque el niño vive en grupo y aprende a través de la relación con otras personas más expertas, relación establecida a partir de actividades compartidas, que implican la transformación del medio con ayuda de instrumentos, actuando el experto como

mediador del aprendizaje, organizando el entorno de modo que el niño pueda alcanzar niveles más altos desde los que reflexionar y hacer suyo el uso de las herramientas. El aprendizaje social es necesario para que el niño desarrolle las características de origen histórico-cultural; lo que lleva a Riviere (1984, 18) a definir la humanización como “producto de la educación formal e informal, concebido en términos de interacción”. Esto explica que, para alcanzar las adquisiciones de origen sociocultural, la maduración por sí misma no sea suficiente, siendo imprescindible la presencia de otras personas. Pero para que esa interacción lleve al aprendizaje se debe partir del grado de desarrollo previo del niño, teniendo como referencia su nivel de unión del desarrollo potencial, para adaptar la interacción del adulto al conocimiento del niño. Vygotski acuñó el término de ‘zona de desarrollo próximo’ para referirse a esta realidad, considerándola: “la distancia entre el actual nivel de desarrollo, tal como está determinado por la resolución de problemas de forma independiente (sin ayuda), y el nivel de desarrollo potencial, tal como viene determinado mediante la resolución de problemas bajo la dirección del adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotski, 1934, trad. inglés 1978, 84). La zona de desarrollo próximo está relacionada con la manera en que organizamos el entorno, de modo que el niño pueda alcanzar niveles más altos o más abstractos, desde los que poder reflexionar, partiendo del nivel en que se encuentra.

Así, el papel del adulto es guiar al niño. El niño, al principio, resuelve los problemas en presencia de otros y gradualmente empieza a ejecutarlos por sí mismo: primero el adulto controla y guía su actividad, pero poco a poco ambos empiezan a compartir funciones en la resolución de la tarea y el niño comienza a llevar la iniciativa en la actividad, mientras que el adulto corrige y guía en los momentos de vacilación y duda; finalmente, el niño toma plenamente el control y la responsabilidad de la tarea (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Wertsch, 1978). La ley fundamental del desarrollo es: “Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades intelectuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas” (Vygotski, 1984).

Así, el adulto o experto sirve al aprendiz de forma vicaria hasta que el niño puede dominar la acción a través de su propia conciencia y de su propio control, momento en el que será capaz de utilizarlos como herramienta para el control consciente. Bruner (1981, 8) establece, “el tutor desempeña la función crítica de ‘andamiar’ la tarea de aprendizaje para hacerla posible en el niño”. Las tareas del

tutor serían: plantear la tarea como modelo; establecer que algo es posible e interesante; andamiar, segmentar la tarea limitando la complejidad al nivel en que el niño puede justamente manejarla.

Podríamos diferenciar entre tutoría y colaboración. La tutoría se refiere a las diferentes estrategias que utiliza el adulto para facilitar la toma de conciencia precisa para llevar a cabo la acción, y la colaboración se relaciona con la información que se intercambia en la interacción cuando adulto y niño se refieren a los mismos aspectos de la tarea, cuando existe un diálogo entre ellos; ambos aspectos son necesarios para que se produzca aprendizaje.

En los presupuestos de la teoría sociocultural, la actividad juega un papel central. Para Vygotski la actividad implica un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos, estando estrechamente relacionado con la mediación. Leontiev (1981, 47) llega a afirmar: "La actividad humana es un sistema dentro del sistema de relaciones sociales. No existe sin estas relaciones". Se concibe, así, la actividad en la interacción como un proceso de adaptación mutua entre quienes interactúan, pero además, "las acciones de los individuos son inseparables del contexto, están integradas en él" (Lacasa, 1989, 8), siendo las características del contexto, sobre todo las metas fijadas, las que convierten en significativa una tarea.

Se define el contexto teniendo en cuenta la combinación de las metas de las personas que interactúan, considerando como más importante lo que las personas intentan hacer, sus metas, que es lo que hace significativa la actividad y la tarea, lo que da sentido a la interacción. Desde esta perspectiva, cooperar con alguien supone tener un propósito común (unas metas compartidas) y una comprensión mutua que permita realizar la tarea (intersubjetividad, como convergencia mental, en el sentido de comprender la perspectiva del otro y de adoptar una perspectiva conjunta). Vygotski concibe la enseñanza como la asistencia al niño por un experto en su zona de desarrollo próximo. Forman y Cazden (1984, 153) introducen la tutoría entre compañeros como otra vía de acceso al conocimiento: "Se puede producir una transformación de regulación interpsicológica a intrapsicológica en contextos cooperativos en los que ninguno de los compañeros puede verse como objetivamente 'más capaz' pero en los que los compañeros pueden asumir roles sociales separados, aunque complementarios". La colaboración entre iguales exige una tarea mutua para que los compañeros trabajen juntos con el fin de producir una respuesta que ninguno habría podido producir por su cuenta.

Wertsch (1979) hace hincapié en la intencionalidad de la acción, en el sentido que supone una representación conjunta de la meta a conseguir y un conjunto de medios para alcanzarla. Uno de los problemas de las interacciones del

niño con su entorno es que la actividad está dirigida por los adultos la mayoría de las veces, estando los fines de la actividad marcados por otros y, a veces, estas metas no son compartidas (Nelson, 1981), situación que puede producirse en la escuela que presenta "... un conjunto de experiencias educativas, discontinuas de las que ofrece la vida diaria, y que requiere y fomenta modos de aprendizaje y de pensamiento que se oponen a menudo a los fomentados por las actividades prácticas de cada día" (Scribner y Cole, 1982, 4).

Pero no se trata, simplemente, de favorecer el aprendizaje en una situación concreta y en relación con un determinado contenido, es un proceso más complejo que permite a los niños no sólo aprender a resolver una tarea, sino aprender a aprender (Brown, 1985); ayudándoles a que vayan más allá de las metas inmediatas y favoreciendo la autorregulación infantil. Ann Brown (1987) relaciona la autorregulación con el conjunto de procesos que permiten al niño dirigir la atención a su propio funcionamiento cognitivo (metacognición), facilitando el control que puede ejercer el niño sobre su propia conducta. Los procesos que intervienen en esa regulación son: representación de las metas hacia las que se orientan la tarea, adquisición de estrategias que facilitan la coordinación de diferentes habilidades implicadas en la tarea a ejecutar, el control ejecutivo de la actividad, la revisión y la corrección de errores. Por ello, la autorregulación está estrechamente relacionada con la planificación, considerada como la organización deliberada de una secuencia de acciones orientadas hacia el logro de un objetivo específico (Rogoff, Gauvain y Gardner, 1987).

Todo ello implica que la ayuda que proporciona el adulto al niño puede ser múltiple, estableciéndose diferencias entre mediadores expertos y novatos. Los criterios que permiten diferenciarlos son:

1º.- La capacidad de generalización a nuevos contextos. El niño debe aprender cómo adaptarse a cada situación en función del contexto, lo que supone establecer relaciones adecuadas entre la meta que se pretende lograr y los medios que han de utilizarse en cada caso.

2º.- El empleo de una estrategia general para la solución de una tarea, que se va reformulando en el curso de la acción; además, los planificadores expertos hacen más explícitas sus decisiones y usan con más eficacia la información disponible.

Lo más importante en el proceso de aprendizaje es aportar al niño una ayuda orientada a mejorar la estructuración y codificación de la tarea (Ellis y Rogoff, 1986).

Para Vygotski el aprendizaje comprende la entrada de una cultura mediante la inducción llevada a cabo por miembros más capaces. Por ello, el desarrollo es



inseparable de las circunstancias culturales en las que el niño está inmerso (Cole, 1984) y del contexto donde se ubica.

Para Ramírez (1991, 13), "la clave para entender el enfoque de Vygotski se encuentra en comprender cómo las formas sociales e individuales de la actividad humana ocurren en estrecha dependencia de los contextos socioculturales". Las dimensiones sociales del contexto trascienden el entorno físico, que está determinado, sobre todo, por quienes participan en una situación y por lo que hacen (el qué, el cuándo y el dónde), por las relaciones establecidas entre los objetos y las personas y entre las personas. La sociedad proporciona diferentes contextos con distintos tipos de experiencias que van a condicionar su conocimiento (Lacasa y Herranz, 1989), estando relacionados con los valores de la cultura del contexto social (Lacasa, 1989). Cubero (1994a) enfatiza la trascendencia del contexto por la fijación de metas, objetivos y medios, marcando lo que es importante en el escenario de actividad. Lacasa (1989) considera que cuando el niño tiene clara la meta de su actividad, cuando tiene un propósito, se interesa en la tarea y se despierta la motivación por ejecutarla.

Vygotski (1986) enfatiza que la actividad cognitiva no puede ser concebida como una característica de la persona independiente del contexto en que ésta piensa y actúa; por el contrario, se ve determinada por el entorno sociocultural en dos niveles: por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; por otra parte, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas u otras.

Son cuatro los factores de acuerdo a los cuales la cultura condiciona el desarrollo del niño:

- 1.- La cultura organiza la presencia o ausencia de entornos problemáticos básicos a los que el niño ha de enfrentarse y que están incorporados a las prácticas culturales.
- 2.- La frecuencia con la que los niños realizan ciertas actividades, que se consideran básicas en un grupo social, están culturalmente organizadas.
- 3.- La cultura determina también las pautas de acuerdo con las cuales ciertos sucesos se presentan conjuntamente.
- 4.- La cultura regula el nivel de dificultad de las tareas que han de realizarse en un determinado contexto.

### 1.3. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

El niño, en principio, desconoce las pautas culturales, son los adultos los que incorporan a los nuevos miembros a la cultura de su entorno a través del proceso de socialización, consistente en la adquisición de los hábitos, las normas y los valores característicos de la cultura donde debe insertarse el individuo, con el objetivo de conseguir la adaptación social. Esta transmisión se produce a través de procesos de interacción.

Definimos la socialización como “un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirma el desarrollo de la personalidad” (Fermoso, 1994, 172). Podemos afirmar, de acuerdo con Ovejero (2003, 19) que “más que seres biológicos somos seres culturales; no es el instinto el que nos marca los caminos a seguir, sino la educación”.

Y es que el instrumento para insertar al individuo en la cultura es la educación. Por eso siempre se ha pensado que la educación es necesaria para la vida humana, para formar en el individuo aquello que le hace falta para vivir con plenitud y eficacia. Pero existe también otra dirección, la educación también es necesaria para la sociedad, para mantener el orden establecido (Elkin y Handel, 1972) y asegurarse su supervivencia. Sin olvidar, que una correcta socialización pasa también por el desarrollo de un espíritu crítico con las normas y valores impuestos, tratando de transformar los que no sean válidos, con el objetivo de “resistirse a aceptar lo inaceptable” (Quintana, 1988, 102). Esta idea refleja el concepto de educación de Freire (1971) que la concibe como comprensión de la realidad desde un conocimiento crítico. Martín Baró (1986) reafirma el concepto de socialización como proceso favorecedor de la transformación social y del progreso de los individuos y de los pueblos. Existe pues, como afirma Moscovici (2000), una paradoja en las instituciones educativas, ya que tienen como finalidad la transformación, a la vez que el mantenimiento de la tradición.

Vista desde esta perspectiva, la educación es básicamente socializadora, en cuanto que su objetivo es la incorporación progresiva del individuo a la sociedad. Y debemos entender, también, que se extiende a lo largo de toda la vida siendo múltiples los agentes socializadores que pueden influir en ese proceso. En este sentido, Yubero (2002, 23) afirma: “... cada una de las personas con que interactuamos en nuestra vida es un agente socializador; alguien que posee la capacidad de influir en nuestro comportamiento”.

Petrus (1998) estructura el proceso de socialización en tres etapas:

- 1.- Socialización primaria, supone el inicio de la socialización, tiene lugar en la familia y en la escuela; ésta última completa y amplía la socialización como principio de la intervención educativa.
- 2.- Socialización secundaria, es la prolongación de la primera etapa, finaliza y corrige el proceso fortaleciendo las normas y hábitos adquiridos en la familia y en la escuela, representando valores sociales específicos del marco cultural. Tiene lugar en los grupos de amistad, asociaciones, instituciones no escolares y medios de comunicación.
- 3.- Socialización terciaria, que se produce con el desplazamiento de cultura o con el proceso de reinserción ante individuos mal socializados, con el objetivo de conseguir una adecuada integración social. Ya que uno de los mayores problemas que tiene que enfrentar un grupo es que los nuevos miembros adquieran las conductas apropiadas para la consecución de la conformidad social (Morales y Huici, 2000).

De esta manera, la socialización implica un concepto de educación diversificada, no agotándose con la escolarización (Puig y Trilla, 1990), sino que abarca desde la familia, a los grupos de amigos y a los medios de comunicación. De hecho, "... conforme avanza el siglo XXI se comprueba que la institución educativa por excelencia, como es la escuela, ha perdido poder de influencia y se muestra incapaz de satisfacer determinados tipos de demandas educativas y llegar a determinados destinatarios. Es por lo que debemos considerar que, cada vez más, la influencia educativa ejercida por sectores externos a la escuela, es tanto más potente que la que procede de ella y que, en muchas ocasiones, interfiere en la propia dinámica educativa de la escuela. La escuela sólo es un elemento más, aunque sin duda importante, de los que la sociedad utiliza entre una múltiple variedad de medios, para ejercer su influencia educativa" (Yubero, 2003a, 12), entendiendo, por tanto, que los agentes de socialización son todas las personas e instituciones que se ocupan de hacer efectiva la interiorización de la estructura social. Cada uno tendrá distinta posibilidad de influencia en función de las relaciones establecidas con el sujeto y del momento de actuación en el proceso. Tradicionalmente se han considerado como agentes socializadores la familia, la escuela y el grupo de iguales; pero, actualmente, es imprescindible añadir los medios de comunicación (fundamentalmente la televisión), también es preciso considerar la influencia de las nuevas tecnologías.

### **1.3.1. La familia como agente de socialización**

Aunque el papel educador de la familia ha ido variando conforme ha evolucionado la sociedad, sigue siendo una de las funciones fundamentales que debe cumplir. Antiguamente, la educación corría a cargo exclusivamente de la familia; más tarde, las funciones educadoras pasaron a ser también responsabilidad del estado, fundamentalmente, de la escuela; en la actualidad, el papel de la familia es incuestionable, siendo su contribución más importante la socialización de los nuevos miembros, con la transmisión de valores y actitudes, aunque en vinculación con el conjunto de la sociedad.

La familia representa el primer contexto social que acoge al individuo e interviene en primera instancia en su inmersión social en el contexto sociocultural. Es el primer agente de la transmisión cultural, aunque no siempre exista una intencionalidad explícita, seleccionando el repertorio cultural relevante de su contexto y generando comportamientos precisos –en contra de comportamientos azarosos- que le llevan a anticipar las consecuencias de sus actos sobre la realidad y sobre los agentes sociales.

El proceso de socialización comienza desde el momento del nacimiento (López, 1981, sitúa su inicio en la vinculación afectiva diferencial del bebé con la figura de apego) y continúa a lo largo de toda la infancia, debiendo ser un proceso gradual, secuenciado, sincronizado con el desarrollo del individuo y con su participación activa en el contacto social continuado, adecuando la organización de los estímulos sociales al nivel evolutivo del niño. Los padres ejercen su papel socializador, fundamentalmente, por dos vías de actuación: como modelos (atractivos y afectuosos) y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo. La educación familiar se realiza por medio de la imitación y de la identificación con los padres a través de los lazos afectivos y de la convivencia. Berge (1981, 27) afirma: “Se aprende compartiendo normas, comportamientos, salidas, distracciones, tiempo libre ...”. Schaeffer (1994), en la misma línea, destaca que lo importante en la educación familiar no es tanto lo que los padres hacen a sus hijos, sino lo que hacen con ellos.

Froufe (1995) señala también la importancia de la educación familiar en la transmisión de los valores sociales. En el proceso de educación social de valores podemos diferenciar dos dimensiones, una de contenido –qué se transmite- y otra formal -cómo se transmite-. La primera hace referencia a los valores inculcados a los hijos, y depende de los valores de los padres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural. Aunque más que los valores reales de los padres, actúan como predictores las percepciones y atribuciones que hacen los hijos respecto de los valores y las actitudes de los padres, ya que se trata de un

proceso cognitivo de interpretación, categorización y transformación de los contenidos de la socialización. Aprenden más lo que ven que lo que oyen. La segunda dimensión se corresponde con la disciplina familiar. Musitu y Gutiérrez (1984) proponen tres dimensiones del componente formal: disciplina de apoyo, disciplina coercitiva y disciplina indiferente. La disciplina de apoyo se basa en la afectividad, el razonamiento y las recompensas, correspondiéndose con un comportamiento educativo democrático. La disciplina coercitiva se define por la coacción física, la coerción verbal y las privaciones; se corresponde con padres autocráticos. La disciplina indiferente se conforma con la permisividad y la pasividad, característica de padres permisivos. Los hijos de padres democráticos son los que muestran las características sociales más positivas: persistencia en la tarea, niveles altos de autocontrol y autoestima, hábiles en las relaciones sociales, independientes y afectuosos.

Se puede afirmar que lo fundamental es la calidad de la relación, unas interacciones familiares de cariño y aceptación, basadas en la habilidad de situarse en la posición del otro para responder adecuadamente a la estimulación de la interacción, creando afectos de seguridad personal, confianza, integración, estabilidad, cohesión y progreso permanente. Maccoby (1992) considera que los patrones de éxito de la socialización familiar son la seguridad del vínculo afectivo, el modelaje de los padres y la capacidad de respuestas de la interacción entre padres e hijos. Palacios, Marchesi y Coll (1991) unen a estos dos agentes (el niño y los padres) la relevancia de los factores situaciones relativos al contexto donde se ubica el individuo, diferenciando entre factores sociales, económicos y culturales.

Conforme se incrementan los contextos sociales en los que actúa el individuo, aumenta la influencia de los otros agentes socializadores externos a la familia. La escolarización supone un hito importante en el proceso de socialización, por lo que supone de apertura contextual y de interacción con otros agentes sociales. Los compañeros van a constituir entramados de relaciones sociales en los que tienen lugar los aprendizajes y la construcción de emociones y valores.

La transición de los hijos a la adolescencia constituye un cambio importante en la dinámica familiar introduciendo novedades en las relaciones sociales, pero sin separarse de la vinculación familiar (Palacios y Moreno, 1994). Supone un período de apertura a los grupos de iguales y de identificación con las normas del grupo de interacción, pudiendo ser coincidentes con las pautas y valores familiares o bien opuestos, lo que significa la incorporación a grupos que les pueden llevar a adaptaciones y adquisiciones de patrones culturales nuevos. Es en este período cuando la influencia del grupo de iguales alcanza su máxima relevancia, siendo las

respuestas a las demandas de éstos lo que le permitirá al joven progresar en su integración social.

### **1.3.2. Los medios de comunicación como agentes de socialización**

Sin ninguna duda, la televisión también constituye un instrumento poderoso de socialización, habiéndose convertido en “la principal y más común fuente de cultura cotidiana” (Gebner, Gross, Morgan y Signorielli, 1990, 72), mostrando nuevas formas de comunicación y de interpretación de la realidad (Ferrés, 2000). Su impacto es generalizado por el “gran poder de fascinación y penetración” (Ferrés, 1996, 15) que posee, lo que la ha convertido en el eje de organización familiar en la distribución del tiempo y del espacio, pasando a ocupar gran parte de los momentos de ocio. “A ella sacrificamos nuestro tiempo. Ella da sentido (su sentido) a la realidad. Decide lo que es y lo que no es importante. Y produce el placer de saberse integrado en una colectividad. Para muchas personas la televisión compendia el total de sus esperanzas: es lo más importante que ocurre en sus vidas a lo largo del día” (Ferrés, 1994, 13). Su fuerza como agente socializador la obtiene por el gran número de sujetos a los que llega y por la significación que la audiencia le presta.

En las sociedades menos desarrolladas los modelos sociales están próximos al entorno del sujeto, pero en las sociedades industrializadas es posible la observación de modelos lejanos en el tiempo y en el espacio. La televisión nos permite entrar en esas otras realidades (Borrego, 1997), en muchas ocasiones alejadas de nuestra propia realidad, abriendo las opciones de lo que es posible observar y ofreciendo modelos distantes al propio contexto sociocultural del sujeto.

La televisión ejerce su papel socializador reforzando y creando pautas de conducta a partir de los comportamientos que realizan los modelos observados en la pantalla y las consecuencias que obtienen de ellos, funcionando como motivación para la realización de unos comportamientos y eliminación de otros. Así pues, interviene en el aprendizaje social por medio del modelado, de los motivadores vicarios y de la transferencia de valores a partir de la realidad representada, con una importante carga emocional que dota de valor la información transmitida a través de las imágenes, provocando representaciones sociales dirigidas e impuestas que van a actuar “como guía cognitiva, afectiva y comportamental” (Younis, 1992, 128), y que, además, son asumidas y legitimadas por el pensamiento social (Bueno, 1998). Está de moda criticar los contenidos de la televisión (morbosos, sensibleros, violentos, ..., y la denominada telebasura), sin embargo, no debemos perder de vista que, en gran medida, la televisión lo que hace es reflejar nuestro modelo cultural y nuestro sistema de valores.

### **1.3.3. Socialización y educación**

Trilla (1993), en función de la intencionalidad del agente educativo y del carácter del proceso, diferencia tres categorías educativas: educación formal, educación no formal y educación informal. La educación formal es la que se realiza bajo un sistema normativo y con procesos intencionados orientados a la consecución de títulos; la educación no formal está sistematizada pero se realiza fuera de las instituciones escolares; y educación informal se denomina a la que no tiene definido el marco educativo, siendo en los sectores no formales e informales donde la educación social adquiere una especial relevancia. No obstante, acudir a esta taxonomía no significa que segmentemos la educación en realidades separadas, la educación es sólo una: "educación en la sociedad y a través de la sociedad" (Petrus, 2003, 65).

Además, educar es mucho más que realizar una transmisión intencional de contenidos. Educar es socializar. Si consideramos la educación como social es imprescindible la participación del sujeto en prácticas situadas socialmente (Lave y Wenger, 1991), de forma que el educando "no sólo se acerca al conocimiento sino a todo un conjunto de prácticas sociales y a los conocimientos y valores que a ellos se asocian" (Lacasa, Reina, Cruz y Alburquerque, 2003, 17).

Por ello, cuando hablamos de fracaso educativo, más que de fracaso individual, ha de hablarse de fracaso de la sociedad, de la incapacidad social para conseguir educar a sus miembros en la dirección preestablecida.

En este sentido, el producto de la socialización es la adquisición de un estilo de vida característico de la sociedad en la que vive el individuo (León, Cantero y Medina, 1998), entendiendo el estilo de vida como el conjunto de pautas de conducta y hábitos cotidianos, basado en las preferencias y necesidades del individuo que refleja los valores del contexto sociocultural, concebido como un conjunto coordinado de conductas y actitudes que determinan la actuación del sujeto. La socialización exige adoptar el estilo de vida como propio, llegando a la autorregulación de la conducta, de tal manera que el desarrollo implica pasar del control externo de los adultos a la independencia, para lo que es imprescindible la interiorización de las pautas culturales determinantes de su entorno. La sociedad incide en la educación de valores para tratar de orientar la conducta de sus miembros, pero ya no se acude a una moral preconvencional de evitación de castigos, sino a una moralidad postconvencional de análisis de las consecuencias que tiene la ejecución de una determinada conducta, tanto para el individuo, como para el colectivo social.

Paralelamente, dentro de este proceso, se construyen las representaciones sociales que explican las interacciones de la persona con los objetos sociales

contextuales. Suponiendo el desarrollo de formas de pensar, sentir y actuar que van a marcar la forma de reaccionar ante determinadas situaciones sociales y una manera determinada de ver el mundo. Por ello, no debemos obviar que la intervención frente a la socialización no se reduce a la eliminación de la conducta no deseada, sino que debemos pensar que se trata de estilos de vida que se engranan como un todo que ha sido construido socialmente (Yubero, 2003c). No basta con modificar una conducta, hay que incidir sobre el estilo de vida en su conjunto, ya que la alteración de una conducta implica el resto de patrones asociados al cambio que queremos introducir.

#### **1.4. REPRESENTACIONES SOCIALES**

Tradicionalmente, las perspectivas de análisis de la educación se polarizan desde lo psicológico (procesos cognitivos y evolutivos presentes en el aprendizaje o transmisión del conocimiento académico) a lo sociológico (procesos de reproducción de las estructuras o ideologías sociales dominantes y sus potencialidades para promover el cambio en una determinada sociedad). Sin embargo, la perspectiva psicosocial permite abarcar mejor la complejidad de los procesos interactivos socializantes y constructores de nuevas realidades en el ámbito educativo. La educación, por su amplia relevancia social, asiste actualmente a un necesario acercamiento de educadores y psicólogos hacia un enfoque psicosocial aplicado al campo educativo (Ovejero, 1995; Casado y Calonge, 2000).

Situar la educación en el marco de la interacción social permite articular las estructuras psíquicas con las estructuras socioculturales, evitando planteamientos reduccionistas, y centrando el análisis en los procesos y productos que emergen de la actividad entre individuos en un contexto sociocultural determinado. Durante la interacción se comparten, elaboran y reconstruyen significados en el marco de las relaciones socioculturales (representaciones, normas, valores, estereotipos, creencias, ...) que luego serán internalizados por los individuos afectando a los juicios, percepciones y comportamientos (Turner, 1994), con importantes implicaciones socioafectivas, que pueden explicar los mecanismos mediante los cuales los factores sociales y culturales inciden en los procesos educativos y afectan a sus resultados. Por ello, la interacción, desde esta perspectiva de estudio, debe ser entendida no sólo en términos de los vínculos afiliativos o la relación directa entre los individuos, sino que se debe atender además a dos elementos que son importantes: el aspecto constructivo de la interacción social y el estudio de los aspectos sociocognitivos y simbólicos de la interacción (Pérez, 1994).



En efecto, el individuo y los procesos psicológicos se construyen dentro de una estructura social determinada, en una red de relaciones sociales establecida a través de procesos de interacción, en una ideología y en una cultura que otorgan los contenidos con los cuales se fundamentan la visión y el conocimiento de sí mismo, de los otros, de los objetos sociales, de las relaciones entre ellos y de la realidad. En este marco, alcanza especial relevancia la teoría de las representaciones sociales por permitir una perspectiva integradora de lo individual y lo social (Ibáñez, 1989), estableciendo el puente entre las orientaciones psicológicas y sociológicas en la Psicología (Moscovici, 1981, 1982, 1984, 1994).

Entendemos el concepto de representación social como el conocimiento de sentido común organizado y compartido sobre un objeto social relevante que se modula diferencialmente dependiendo de las posiciones que los sujetos mantienen dentro de una red de relaciones sociales en una cultura determinada. Por otra parte, las representaciones sociales van a explicar y legitimar prácticas educativas, así como la calidad y el tipo de interacción que se establece con los objetos sociales (Gilly, 1989; Gilly, Roux y Trognon, 1999). En este sentido, las representaciones sociales son simultáneamente productos de la interacción y modulantes de la misma.

Moscovici acuñó el término de representación social (1961) y la describe como “sistemas cognitivos que tienen una lógica y un lenguaje propios, y que no son simples ‘opiniones sobre’, o ‘imágenes de’ o ‘actitudes hacia’, sino ‘teoría’ sui generis, destinadas a descubrir la realidad y su ordenación... sistemas de valores, ideas y comportamientos con la doble función de establecer un orden que dé a los individuos la posibilidad de orientarse y dominar su medio social y material, la de asegurar la comunicación del grupo, proporcionándole un código para sus intercambios y para nombrar y clasificar de manera unívoca los distintos aspectos del mundo” (Moscovici, 1979, 33).

Desde este marco, la realidad es como la representamos a partir de nuestra experiencia personal y de los condicionantes socioculturales, se construye con el desarrollo de las explicaciones y conocimientos sobre los hechos y objetos de la vida cotidiana, siendo elaborados y compartidos en las relaciones sociales (Gergen, 1996, 1999). Ibáñez (1997) incluye otro elemento, la naturaleza histórica de la realidad social. Ovejero (2000b), siguiendo los planteamientos de Ortega y Gasset, cuestiona que no existe una verdad absoluta, sino que la realidad es interpretada por las personas y, normalmente, coincidirá con la definición de los grupos dominantes. Las representaciones sociales, por tanto, no tienen por qué corresponderse con las características objetivas del objeto que representan. No se trata de una reproducción de lo real, sino de una construcción de la realidad, en la

que se acentúan unos aspectos y se eliminan otros, en la que insertamos matizaciones e interpretaciones desde un punto de vista personal, que a su vez es social y está fundamentado en la experiencia anterior, en el contexto social y en el desarrollo histórico del objeto representado.

Se trata de un fenómeno de gran complejidad, como lo demuestra el hecho de la dificultad de elaborar una definición satisfactoria (Moscovici, 1976; Jodelet, 1986), hasta el punto que Moscovici (1988) ha rehusado definirlo de manera específica. Esta falta de precisión conceptual ha sido uno de los puntos considerados débiles en la teoría de las representaciones sociales (Jahoda, 1988; Ibáñez, 1988; Farr, 1992), aunque puede entenderse que esta ausencia de definición proviene de su complejidad.

Jodelet en una aproximación general, afirma que: "El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. ... Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal" (Jodelet, 1986, 474).

Ayestarán, De Rosa y Páez (1987, 17) ofrecen una alternativa más operativa: "La representación social es un modelo interno que tiene por función conceptualizar lo real a partir de la activación del conocimiento previo, pero, aunque sea conceptual y conlleve aspectos operacionales y organizativos, también posee aspectos figurativos y de reproducción mediante imágenes analógicas de lo real. Por otro lado, la representación tiene, así mismo, una dimensión afectiva que se asocia a los aspectos operativos y figurativos apoyando su estructuración".

Para Ibáñez (1988, 55), "las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social... Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con la suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos".

De las diferentes aproximaciones conceptuales podemos destacar los siguientes puntos: son una forma de conocimiento, en el sentido de que son la representación de un objeto, una elaboración de la realidad con carácter personal y social; son modalidades de conocimiento ordinario ya que sus raíces se encuentran en el sentido común; son la interiorización de experiencias, de modelos de conducta y de pensamientos socialmente transmitidos; implican un conocimiento compartido y consensuado dentro de un colectivo para aprehender y organizar la realidad social

cotidiana; son conocimientos de tipo práctico y funcional en cuanto que sirven como guía para el comportamiento, marcando las pautas de las relaciones y de las decisiones personales y grupales; son integradas en la cultura del grupo social; varían en función de los sujetos y de criterios sociales, explicando la diversidad dentro de la homogeneidad y los aspectos dinámicos del pensamiento; tienen una dimensión afectiva que es inseparable de la propia representación, que estará asociada a una valoración positiva o negativa con relación al objeto social; se elaboran a través de procesos específicos que permiten la reducción del medio a categorías simples.

En cuanto a modalidad de conocimiento se refieren a lo que ocurre en la relación del sujeto con el objeto, estableciendo un vínculo simbólico con un objeto de la realidad social. Una representación siempre remite a algo que ella sustituye, pero que no puede confundirse con ello, porque la representación no es sólo un reflejo ni una percepción, sino una aprehensión de la realidad. Es un proceso activo de sustitución del objeto por su simbolización, que se elabora por procesos de interpretación y atribución de significados en el marco de las interacciones socioculturales, en el que intervienen tanto las características del sujeto como las del objeto de la representación. Permitiendo interpretar y pensar la realidad y actuar sobre ella.

Las representaciones sociales como pensamiento social son definiciones específicas de un objeto "compartidas por los miembros de un mismo grupo que constituyen una visión consensuada de la realidad" (Jodelet, 1991, 30). Esta comunalidad se refiere específicamente a un mismo conjunto de dimensiones con las que el grupo interpreta la realidad (Abric, 1994; Doise, 1991), pero no supone igualdad de contenidos (Echevarria, Valencia y Páez, 1987), sino los principios generadores (Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 1992) con los que se conoce y se actúa sobre la realidad. Este hecho le confiere identidad al grupo (Wagner y Elejebarrrieta, 1994; Lorenzi-Cioldi y Clémence, 2001).

El aspecto compartido de las representaciones sociales supone un proceso de elaboración microsocial y macrosocial. Según Moscovici (1976) las representaciones sociales se generan a través de los procesos de comunicación que: hacen circular información de diferente tipo, como observaciones y testimonios; transmiten junto a la información opiniones, juicios y actitudes de los objetos sociales; y proporcionan diferentes puntos de vista, que pueden hacer modificar la representación del objeto social.

A nivel microsocial la elaboración de la información se produce a través de la interacción social, donde se negocian y coordinan diferentes maneras de abordar la realidad para llegar a cierto grado de acuerdo en cómo interpretarla; es lo que

Abrie (1994) denomina 'contexto discursivo de las representaciones sociales'. La experiencia y el conocimiento contradictorio facilitan el discurso colectivo que hace aparecer las representaciones sociales. Para Bueno (1997), las representaciones sociales sólo pueden surgir en los grupos en los que existe comunicación; comunicación con diversidad de puntos de vista, unos discrepantes y otros compartidos.

A nivel macrosocial son los diferentes canales de comunicación los que transmiten conocimiento, previamente establecido y perteneciente al contexto sociocultural e histórico, y que remite a un sistema de valores y de normas generales y dominantes que, posteriormente, son interiorizadas y asumidas por los individuos.

Esta perspectiva destaca el importante *papel de los medios de comunicación social* en el surgimiento y mantenimiento de las representaciones. Moscovici analizó los procesos de la prensa francesa en la década de los 50, llegando a diferenciar tres sistemas de comunicación que determinan "el contenido y la forma de los mensajes emitidos y recibidos: la difusión, la propagación y la propaganda" (1979, 209). La difusión consiste en transmitir un contenido de interés general al público más amplio posible (Rouquette, 1986), limitándose a transmitir las informaciones recibidas de especialistas, adaptándose a los intereses del público al que va destinado. El medio de comunicación ejerce el papel de mediador, siendo ellos receptores del objeto de información. La propagación, sin embargo, se dirige a un grupo particular, caracterizado por unos objetivos y unos valores específicos, con la intención de unificar los aspectos del objeto social con los principios del grupo al que va dirigido. La propaganda es la transmisión de una visión antagonista, que establece la posición específica de un grupo y desvaloriza a otro, con el objetivo de marcar la conducta a seguir y los estereotipos que deben dominar el conocimiento del grupo, haciendo uso de distorsiones y simplificaciones de la información; actúa como instrumento de mantenimiento de la identificación grupal.

Nos encontramos, pues, ante una situación de diversidad de representaciones sociales dentro de una homogeneidad, que responde a determinaciones derivadas de la adscripción de los sujetos a diferentes categorías sociales, de su pertenencia cultural y de sus experiencias concretas con el objeto de la representación. Como dice Doise (1991), en una representación social hay principios organizadores comunes, pero inserciones sociales diferentes. En consecuencia, existen variados procesos intervinientes en las tomas de posición (actitudes, valores) que permiten la diversidad y múltiples expresiones de una representación social o de varias representaciones sociales frente a un mismo objeto.

#### **1.4.1. Estructura**

La variabilidad de las representaciones sociales se explica por la estructura de sus contenidos. Existe acuerdo entre los autores (Páez, 1987; Jodelet, 1991; Elejebarrrieta, 1991; Abric, 1998; Pereira, 1996) en el hecho de que la representación presenta un contenido estructurado. Recientes investigaciones se refieren a la existencia de un núcleo, aunque recibe denominaciones diferentes: núcleo figurativo (Moscovici, 1979), núcleo central (Abric, 1984, 1992), núcleo duro (Mugny y Carrugati, 1985), principios organizadores (Doise, 1985), nodo representativo (Jodelet, 1989) o núcleo estructural latente (De Rosa, 1990); y de elementos periféricos.

El núcleo central está constituido por elementos fuertemente conectados entre ellos que le dan a la representación su significado. Tiene una determinación fuertemente social y está asociado a normas y valores, lo que le hace estar enraizado en la memoria colectiva del grupo que la elabora y ser bastante estable y rígido. Se corresponde con la parte más consensual y homogénea de una representación social (Abric, 1984, 1989, 1994, 1998).

Los elementos de la periferia son dependientes del núcleo central, pero son más accesibles, comunicables y variables, además de ser flexibles y dinámicos permitiendo la adaptación a las circunstancias particulares. Tiene una determinación personalizada y contextualizada (Abric, 1984, 1989, 1992, 1993, 1998) que permite responder de una manera rápida a las situaciones y otorgan una modulación personalizada de las representaciones y de las conductas sin que entre en contradicción con el núcleo central (Flament, 1993).

#### **1.4.2. Procesos de elaboración y cambio**

La elaboración de una representación social supone la difusión de conocimientos sobre objetos sociales que pertenecen culturalmente a una determinada sociedad. Los procesos que determinan el contenido y la estructura de una representación social son dos: objetivización y anclaje (Moscovici, 1979). Ambos procesos se combinan para hacer inteligible la realidad y para que resulte un conocimiento práctico y funcional que permita a los sujetos desenvolverse en el entramado de relaciones y situaciones que implica la vida cotidiana.

Por el proceso de objetivación se transforma en concreto lo que es abstracto, las ideas se convierten en imágenes, las imágenes se materializan, se hace familiar lo desconocido. Jodelet (1991) lo define como una construcción selectiva, en la que se selecciona un número limitado de elementos que se estructuran organizadamente para permitir transformar las nociones abstractas en entidades objetivas que puedan ser entendidas por cada persona, adquiriendo un

estatus de realidad objetiva que se impone a los propios objetos que representa (Ibáñez, 1988), construyendo la realidad cotidiana en la que se desenvuelven los individuos. El proceso de objetivización es el que permite que los sujetos reconstruyan los objetos sociales para aprehenderlos, explicar y vivir con ellos. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, 23) afirman que "la persona no construye su conocimiento del mundo para tener una visión lo más exacta posible de la realidad, sino que lo construye para planificar y controlar la acción. Por eso, lo que puede parecer inexacto quizá sea algo tremendamente útil para el individuo".

En la objetivación, la transferencia de lo desconocido a lo familiar se realiza a través de categorizaciones de lo nuevo sobre categorías conocidas, utilizando imágenes, conceptos y lenguajes conocidos y compartidos por el grupo (Moscovici, 1981). Es un proceso sociocognitivo que condensa un conjunto de contenidos relevantes de un objeto en un esquema que aparecerá como lo natural de ese objeto, constituyendo el núcleo de la representación.

De esta manera se simplifican y se expresan de forma sencilla y comprensible conceptos complejos y abstractos, permitiendo el manejo del conocimiento y facilitando la comunicación. Esta facilitación de la comunicación es la función social de la objetivación.

El proceso de anclaje es el mecanismo por el que la representación social se 'ancla' a la realidad social. Es un proceso de enraizamiento social (Jodelet, 1986) que hace referencia al significado y a la utilidad social que se le da al objeto social representado, facilitando la interpretación y la construcción de la realidad y la orientación de las conductas y las relaciones sociales.

El anclaje permite explicar cómo se inserta la representación social objetivada en los sistemas cognitivos preexistentes, haciendo del objeto social un instrumento de la sociedad situado en una escala de preferencia en las relaciones sociales, reflejando la actitud hacia el objeto y determinando las decisiones que tomemos respecto a él. Los aspectos nucleares se relacionan con otros elementos en una jerarquía de valores a través de procesos de categorización y etiquetamiento para clasificar la realidad, asociándose con una explicación y un modo de comportamiento. Es un proceso funcional que desempeña también un papel regulador en las interacciones sociales definiendo la identidad de los grupos (Barriga, 1993; Doise 1991, 1992) y las relaciones entre ellos. De esta forma, las representaciones sociales se insertan en las relaciones intergrupos y en la estructura social para comunicar, explicar, justificar y guiar las interacciones sociales (Echevarría, Valencia y Páez, 1987).

Por todo ello, las representaciones sociales se comportan como teorías que describen, evalúan, explican, prevén, guían y justifican el comportamiento

(Moscovici y Hewstone, 1984). Moñivas (1994, 416) concluye que "la conducta social se puede considerar, pues, como reflejo de sus representaciones sociales".

La noción de representación social aborda también los aspectos dinámicos del pensamiento. La estructura de las representaciones sociales explica los aspectos cambiantes y estables de las mismas, una de las funciones de los elementos periféricos es proteger la coherencia del núcleo y dotar a las representaciones de flexibilidad. Los elementos nucleares son muy estables en contraste con los elementos periféricos; así, la confrontación de ideas se resuelve por las cogniciones periféricas facilitando la adecuación de las representaciones sociales al contexto concreto. Se postula que la transformación de una representación social es inducida por cambios en las circunstancias externas que modifican una práctica social, por conflictos sociales, por la comunicación social de conocimientos científicos o ideológicos, y por las experiencias concretas vividas por individuos o grupos. Todos estos factores pueden acontecer a nivel interpersonal, intragrupal, intergrupalo/y institucional.

Moscovici (1979) situó las transformaciones en los procesos de anclaje, y vinculó la dinámica de las representaciones en los procesos de comunicación social y a la posición del grupo en la red de las relaciones sociales. Otra hipótesis plantea como factor de cambio la modificación de las prácticas sociales que surgen de la modificación de las circunstancias externas (Flament, 1994); se introduce el concepto de cognición prescriptiva (relativa a las modalidades que puede tomar la práctica social) frente a cognición descriptiva. Así, las circunstancias externas impactan sobre las cogniciones prescriptivas de los esquemas periféricos y se encontrarán justificaciones para explicar los nuevos comportamientos. Guimelli (1989) y Aissani (1991) analizan los elementos condicionantes para producir el cambio de una representación social, centrando la identidad categorial, los estilos de comportamiento del sujeto, el contexto de la información y la dirección del mensaje. Páez (1987) plantea que es necesario que exista un modelo alternativo consensuado en el marco de los procesos psicosociales de interacción social para que una representación sea abandonada.

Podemos afirmar que existen resistencias a la transformación de las representaciones sociales por la tendencia verificacionista del conocimiento del sentido común, que produce cierta impermeabilidad de nuevas informaciones. Sin embargo, una vez que una imagen bien definida es propagada en un colectivo se producen cambios a nivel del pensamiento, de las relaciones personales, del lenguaje y del comportamiento.

### 1.4.3. Dimensiones

La integración de la dimensión social al estudio del conocimiento y del pensamiento de sentido común es una de las aportaciones más importantes de la teoría de las representaciones sociales a la psicología. La *dimensión social* de las representaciones sociales implica el impacto de los factores sociales en los procesos cognitivos, pero también la construcción social de los procesos psicológicos y su participación en la construcción de la realidad. Postula que el conocimiento de sentido común sobre la realidad se construye socialmente, se difunde socialmente y cumple una función social de guiar y mediar la acción y comunicación individual y social.

Jodelet (1991) señala la dimensión social de las representaciones sociales en base a tres criterios: extensión, determinación y función. Por su extensión, porque son compartidas por un grupo de personas que constituyen un grupo con un vínculo social. Por su determinación, porque dependen de la inserción social de los grupos (lugar dentro de la estructura social, pertenencia grupal, contexto de vida y de interacción) y por su producción fundada en la comunicación. Por sus funciones, guían la acción y orientan la relación con el mundo, sirven de mapa para interpretar la realidad, enmarcan los procesos de comunicación y responden a los valores, necesidades e intereses de los grupos que comparten la representación social. Páez y González (1993) estructuran en nueve criterios prototípicos el aspecto social de las representaciones sociales: tratan sobre objetos sociales; son compartidas por un grupo social; son un producto del procesamiento de información de un grupo; cumplen una función social; son públicamente reproducidas como soporte de una cultura; son normativas y prescriptivas incluyendo una valoración de la realidad que representan; su distribución depende de la posición social de los miembros del grupo que comparten una representación; tienen un contenido estructurado asociado a determinados comportamientos sociales; permiten legitimar la acción, en el cuándo, el cómo y el porqué pensamos o nos comportamos de una determinada forma frente a un objeto o evento social.

En definitiva, la teoría de las representaciones sociales postula que el conocimiento de sentido común está determinado por las condiciones sociales y que, a su vez, las representaciones sociales producen hechos sociales. En consecuencia, debemos considerar por una parte las determinaciones socioculturales que posibilitan la producción, formación, circulación, funcionamiento y cambio de las representaciones sociales y por otra parte, la forma y procesos a través de los cuales las representaciones sociales producen o afectan los hechos sociales y la función social que cumplen.



La participación de la cultura en la estructuración, funcionamiento y dinámica de las representaciones sociales debe entenderse tanto desde una perspectiva de los conjuntos de ideas, modelos de razonamiento, que permiten la reflexividad de un colectivo amplio, como desde la perspectiva del conjunto de valores que normalizan y regulan las relaciones sociales que mantienen el control social. Las representaciones sociales se construyen a partir de estructuras de conocimientos que preexisten al individuo, a partir de las ideas, creencias, valores, modelos o ideologías ampliamente difundidas o dominantes dentro de una sociedad o dentro de un grupo social determinado.

Cuando una representación social adquiere una alta extensión cuantitativa en la sociedad podemos hablar de representaciones sociales colectivas o estereotipos. Para Tajfel (1984), los estereotipos son una parte importante de las representaciones sociales y los define como una imagen mental muy simplificada de un objeto social que es compartida por un gran número de personas, permitiendo, entre otras funciones, la comparación entre los miembros de un mismo grupo y de éstos con miembros de otros grupos. Paéz y Ayestarán (1987) los conciben como un sistema de creencias, poco elaboradas, sobre la probabilidad de que los miembros de un grupo se comporten, sientan y piensen de una determinada manera, actuando como una regla cognitiva de decisiones y resolución de problemas en las situaciones de interacción social. Así, al incluir a un individuo en una categoría, se le relaciona con un modelo, prototipo, lo que implica asignarle un conjunto de características comunes a los miembros de ese grupo, y se espera que piense y actúe conforme a esas características. Cada sujeto participa en su cultura compartiendo la concepción del mundo y determinados valores que predominan en el grupo donde está inmerso, relacionándose con el entorno en función de los estereotipos sociales de su medio, de su historia y de sus afectos.

La *dimensión psicológica* de las representaciones sociales se refiere a que la activación cognitiva en una persona para actuar en una determinada realidad depende del contexto y de la situación directa que experimenta la persona. La dimensión afectiva de las representaciones sociales permite comprender la intensidad y la cualidad de la implicación personal o grupal con los objetos, el posicionamiento frente a ellos y la energetización de la acción. Las representaciones sociales son, en este sentido, modelos de interpretación de esas realidades vividas que son los afectos, en el marco donde ocurre el proceso de socialización. Estas apreciaciones se basan en las experiencias vividas y en el conocimiento social construido sobre los estados afectivos vinculados a los objetos y eventos sociales en torno a las emociones, sentimientos y estados de bienestar o malestar (Vergara, 1992; Casado, 2001). Los estados de bienestar o malestar subjetivo dependen, en

gran parte, de las expectativas y de la calidad de nuestras interacciones cotidianas, especialmente de aquellas que son significativas en la medida que afectan a la identidad, la autoestima y nuestro comportamiento. Pero, estas realidades interactivas son interpretadas de acuerdo al conocimiento social que sobre ellas se ha construido, y a la inserción social de las personas y los grupos implicados.

Al otorgarle significación social a los eventos afectivos, las representaciones sociales se convierten en poderosos instrumentos para orientar nuestros comportamientos y las interacciones en relación con los objetos sociales (Páez, 1987; Cabruja, 1998; Banchs, 2000).

#### **1.4.4. Funciones**

Las representaciones sociales implican una actividad que se mantiene por la finalidad que cumplen. Jodelet (1989) señala tres funciones de las representaciones sociales: integración de la novedad, interpretación de la realidad y orientación de las conductas. Ibáñez (1988) añade una cuarta función: configuración de las identidades personales y grupales.

1.- Integración de la novedad. Las representaciones sociales hacen posible que un grupo integre nuevos elementos en su repertorio de conocimientos, haciendo familiar lo desconocido; las representaciones que ya existen servirán como marco de referencia produciendo modificaciones parciales para insertar los nuevos objetos de conocimiento, adaptando también el nuevo objeto para posibilitar su integración.

2.- Interpretación y construcción de la realidad. Las representaciones sociales permiten reconocer los objetos sociales partiendo del significado social que se les ha atribuido. El proceso de comprensión social es de interpretación y también de construcción (Gergen, 1996; Ibáñez, 2001; Ibáñez e Íñiguez, 1997; Nightingale y Cromby, 1999). Interpretación de la realidad porque el sujeto no es un mero observador pasivo, sino que interpreta la realidad; y constructor porque elabora teorías en la creación de una realidad consensuada. Todo ello dentro de un proceso de interacción social que transforma la realidad construyendo los objetos sociales.

3.- Orientación de las conductas. Las representaciones sociales suponen una guía de referencia para el sujeto, actuando en función de cómo están representados los objetos sociales, permitiendo comprender la situación, anticipar los acontecimientos y dar sentido al comportamiento. Abric (1987, 13) afirma que los "comportamientos de los individuos en situación de interacción son determinados no por condiciones objetivas, sino por la representación que éstos hacen de la situación", y Di Giacomo (1987, 295) especifica que una representación social "... está unida, como guía, a comportamientos específicos".

Así, por la imagen de una representación social pasa todo un conjunto de significados y de ideas que incidirán sobre el estilo de comportamiento llevado a cabo, marcando las pautas de conducta que son adecuadas en relación con un objeto en un contexto determinado, proyectando también los valores de la sociedad y los modelos comportamentales que resultan adecuados. Se produce una relación en doble vía, las representaciones sociales marcan el estilo de comportamiento y los estilos de comportamiento generan y provocan nuevas imágenes que movilizan las representaciones sociales ya estructuradas (Mugny y Papastamou, 1988). No solamente a nivel individual, también el grupo realiza una elaboración social de la concepción de la tarea que incidirá sobre el comportamiento social llegando a modificar el funcionamiento individual, marcando cuál es el estilo de comportamiento que es esperado llevar a cabo con un objeto social en función del contexto sociocultural donde se ubique el individuo y en base a su grupo de pertenencia.

4.- Configuración de la identidad. La identidad social es el conjunto de factores del concepto de sí mismo de un individuo que se forma a partir del "conocimiento de su pertenencia a ciertos grupos sociales y a la significación emocional y evaluativa que resulta de esta pertenencia" (Tajfel, 1972; cit. Bourhis, Gagnon y Moise, 1996, 150). En este proceso se observa la valorización o desvalorización de realidades culturales que se asemejan o se distancian de los propios miembros del grupo social al que se identifica el individuo. Los principios básicos de la Teoría de la Identidad Social (TIS) de Tajfel y Turner (1979) pueden resumirse en tres puntos (Lorenzi-Cioldini y Doise, 1996, 76):

"1º/ Los individuos intentan mantener o aumentar su autoestima, intentan acceder a una concepción positiva de sí mismos.

2º/ Los grupos sociales o categorías (y el hecho de pertenecer a ellos) están asociados a connotaciones positivas o negativas. Debido a ello, la identidad social puede ser positiva o negativa según las valoraciones (que tienden a ser compartidas socialmente, ya sea dentro o entre los grupos) de dichos grupos que contribuyen a la identidad social de un individuo.

3º/ La valoración del propio grupo está determinada por la relación con algunos grupos específicos por medio de comparaciones sociales en atributos o en características cargadas de valor. Las comparaciones que desembocan en una diferencia positiva entre el grupo de pertenencia y el otro grupo producen un prestigio elevado; las comparaciones que implican una diferencia negativa dan lugar a un bajo prestigio".

Es a partir de las representaciones sociales como se construyen las relaciones de pertenencia a un grupo, con sentimientos de proximidad y similitud

entre ellos, y en consecuencia, la diferenciación con los otros que no comparten las mismas representaciones sociales. Estas comparaciones intergrupales son imprescindibles en la construcción de la identidad social (Turner, 1975; Tajfel, 1984; Bourhis y Leyens, 1996; Lorenzi-Cioldi y Doise, 1996; Banchs, 2001), Huici y Ros (1993) formulan la necesidad de procesos de comparación entre múltiples identidades colectivas (identidad comparativa), los factores de similitud y contraste son determinantes en la categorización de los elementos sociales (Deschamps, 1983; Turner, 1983).

Las representaciones sociales se construyen desde una pertenencia grupal, sobre sí mismo (endogrupo) y sobre otros grupos (exogrupos). Una identidad social positiva dependerá del resultado de las valoraciones comparativas entre las representaciones sociales establecidas entre el grupo de pertenencia y los grupos de referencia. Los procesos de comparación grupal tienen importantes repercusiones sociales y personales, la ubicación en un grupo que recibe valoraciones negativas genera la transformación de la imagen en busca de la deseabilidad social, ya que una identidad social positiva es una necesidad básica del ser humano. Capozza y Volpato (1996, 42), afirman: "una identidad social insatisfactoria, es decir negativa o menos positiva de lo que se desea, determina el empleo de estrategias para elevar la autoestima". La discriminación, a su vez, queda establecida como el mantenimiento de la imagen positiva de un grupo sobre los otros.

"El hecho de poseer un repertorio común de representaciones sociales desempeña un papel importante en la configuración de la identidad grupal y en la formación de la conciencia de pertenencia grupal. Estar con otras personas que ven el mundo tal y como lo vemos no sólo permite establecer unas relaciones más relajadas y satisfactorias, sino que nos proporciona una cierta confianza en la validez de nuestros criterios y en la bondad de nuestra forma de ser" (Ibáñez, 1988, 54). Se crea la cultura del grupo, que ayuda al individuo en la interpretación de la realidad.

Abric (1993) recoge también las funciones de las representaciones sociales, las agrupa en cuatro categorías: funciones del saber, funciones de identidad, funciones de orientación y funciones justificadoras. Desde el punto de vista explicativo, consideramos que esta clasificación facilita el acceso a nuestros propósitos, por ello, presentamos una breve descripción de cada una de estas funciones.

1.- Las funciones del saber para comprender y explicar la realidad, permitiendo adquirir los conocimientos sociales en un marco comprensible y coherente con el

funcionamiento cognitivo del individuo y con los valores a los que se adhiere el grupo.

2.- Las funciones identitarias, definen la identidad y la especificidad del grupo, permitiendo la elaboración de una identidad social gratificante y compatible con el sistema normativo históricamente determinado.

3.- Las funciones de orientación guían el comportamiento en función de tres factores: la finalidad de la situación adoptada por el grupo (y que es independiente de la realidad objetiva de la tarea), el sistema de anticipaciones sobre la interacción social y la definición de la aceptabilidad de la conducta en un contexto social determinado.

4.- La justificación de las prácticas sociales, que permite a los sujetos explicar y justificar su conducta dentro de una situación social. Esta función no se reduce al campo individual, sirve también para la justificación grupal; ya Aristóteles, en su obra *La Política*, recomendaba a los griegos tener una visión de los esclavos que garantizara el mantenimiento de la esclavitud.

## **1.5. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL HÁBITO LECTOR**

Durante las décadas de 1960 y 1970 se empieza a producir la conciencia de que es necesario atender la lectura, lectura como afición, desde el contexto escolar, pero es en la década de los 80 cuando se generalizó la "animación a la lectura" en ambientes educativos, la aplicación del "placer de leer" como objetivo educativo escolar. La tendencia actual es potenciar la lectura fuera de la escuela, porque con la inclusión del hábito lector en el contexto educativo formal lo que se ha producido, en cierta medida, es una obligación de leer, muy alejada del "placer de leer" que lo originó. Pérez-Rioja (1986) afirma que la labor que hay que realizar ahora es la de la "lecturización", es decir, la generalización de la lectura como práctica social habitual, pasando por la "desescolarización de la lectura", sacando la lectura de la escuela y dándole su dimensión de acto social. Pensamos que este planteamiento es una medida tajante que, además, hace recaer todos los problemas sobre el contexto escolar, cuando realmente la raíz del problema posiblemente sea social. Sin ninguna duda, el leer exclusivamente en la escuela no es la medida más adecuada para generar los hábitos lectores, debe ampliarse la visión y que la escuela ejerza, como hasta ahora, de marco introductorio a la lectura para aquellos niños que no han podido acceder a ella en sus casas.

Efectivamente, la escuela enseña a leer, pero no siempre ha despertado "el gusto por leer", el placer de la lectura, la adquisición del hábito lector. En algunos

casos, la escuela convierte la lectura en una "obligación", y muchos niños después no leen, precisamente, por considerarlo una obligación escolar. Cuando en la escuela la lectura es sólo y exclusivamente una obligación, puede ocurrir que algunos chicos/as salgan de la escuela aborreciendo la lectura, eligiendo sus lecturas seleccionando el libro que tiene menos páginas, más dibujos, la letra más grande... ¿dónde se queda aquí la lectura? Ese leer para canjear la lectura por una calificación escolar, por un PA (progresar adecuadamente), no lleva al hábito lector, sino que puede llevar a convertir el libro en una letra de cambio que cesaremos de pagar cuando finalice la escolarización, después ya no volveremos a saber más de ella, sentiremos habernos descargado de un gran peso, como cuando uno acaba de pagar la hipoteca de su piso. Petit (1999) informa que el 80% de los niños estadounidenses leen con el walkman conectado a los auriculares o con la televisión de fondo; interpretando que leen como obligación y que disfrutan del fondo que les acompaña. El objetivo es que sea la lectura la que resulte agradable por sí misma (Charmeaux, 1992), no que lo sea el refuerzo externo o los acompañamientos de la lectura.

La lectura y la escritura, en algunos contextos, se enseñan como algo extraño al niño y de forma mecánica. Como dice Vygotski (1979), a los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. La mecánica de leer lo que está escrito está tan enfatizada que aleja al lector del lenguaje escrito como tal. Afirma este autor que es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice más bien como un desarrollo, que como un aprendizaje.

Podemos preguntarnos, ¿debe enseñar la escuela el gusto por leer?, ¿el placer de la lectura se adquiere como un aprendizaje curricular? La respuesta resulta, al menos, controvertida. Aprendizaje curricular lo constituye el mecanismo lector, pero el hábito de leer se adquiere básicamente por aprendizaje social. La escuela debe ayudar, pero no podemos descargar ahí toda la responsabilidad.

Esta visión nos hace centrarnos en los procesos de alfabetización. El término alfabetización incluye tanto el lenguaje hablado como el escrito, y dentro de este último, tanto la lectura como la escritura. Un proceso que abarca desde el período de la adquisición en la primera infancia, hasta su dominio como sistemas de representación; dominio que implica hablar, leer y escribir de forma competente, fluida y eficaz. Esta conceptualización subraya la continuidad entre el lenguaje hablado y las formas escritas del lenguaje. La conexión hace referencia a dos puntos fundamentales.

En primer lugar, que ambas modalidades están íntimamente ligadas, el lenguaje escrito se estructura sobre la base del lenguaje oral y el desarrollo de las

habilidades del lenguaje escrito influyen en el desarrollo del lenguaje oral. Se plantea una continuidad del desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura desde el período inicial. Se emplean los términos de 'alfabetización emergente' (Hall, 1987) y de 'prealfabetización' (Wolf y Dickinson, 1986) para referirse a las experiencias lectoescritoras que tiene el niño antes de la escolarización formal. En lo que respecta a la lectura, se centran en el estudio de la influencia del hecho de haber leído cuentos a los niños y de mirar conjuntamente libros ilustrados, como punto de partida del desarrollo de la alfabetización lectora (Crain-Thoreson y Dale, 1992; Wells, 1985) y de la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes en los que se fundamentan la lectura y la escritura (Goodman y Goodman, 1979; Bowey, Tunmer y Pratt, 1984; Whitehurst y cols., 1988; Clemente y Domínguez, 1993; Maruny, Ministral y Miralles, 1997). Morote (2002, 188) afirma que "el disfrute de la lectura comienza siendo oral"; Cantero (2002, 75) lo expresa con la frase "leer es oír", considerando el proceso lector como el paso desde un leedor externo (el mediador que interpreta el texto pronunciándolo y recreando su entonación) a un leedor interno (uno mismo).

En segundo lugar, los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje hablado y del lenguaje escrito son similares, "afirmamos que un ingrediente fundamental para facilitar el desarrollo de la alfabetización es la presencia de un adulto interesado, preparado para ayudar al niño en su desarrollo del lenguaje hablado y escrito interactuando con él. Además, el adulto puede ofrecer apoyo y guía al niño, permitiendo su implicación activa en el proceso de aprendizaje del lenguaje. De esta manera, en un sentido general, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo" (Garton y Pratt, 1991, 20). Obsérvese que hablamos de la necesidad de apoyo durante todo el desarrollo y no solamente para su aprendizaje inicial, esta puntualización es trascendental para la adecuada adquisición. Reflexionemos sobre cómo enseñamos el lenguaje oral a un niño. Los padres están apoyándole en su desarrollo continuo, no se limitan a enseñar los primeros sonidos, sino que, a través del refuerzo, de la imitación y del suministro de información, le acompañan durante muchos años. Sin embargo, cuando pensamos en el aprendizaje del lenguaje escrito dejamos toda la responsabilidad a la escuela, como si el aprendizaje de las grafías fuera suficiente para leer y escribir. Es como si le enseñáramos los fonemas a un niño y le abandonáramos en su aprendizaje del lenguaje hablado. Los procesos de adquisición del lenguaje escrito siguen las mismas pautas que el lenguaje hablado. Es imprescindible el aprendizaje formal de las grafías, pero hay mucho más. Es un mecanismo de aprendizaje complejo en el que entran a formar parte el condicionamiento clásico, el

condicionamiento operante, el aprendizaje por modelos y la interacción social, como en cualquier otro aprendizaje social.

La construcción del lector es, por tanto, una acción social de la que todos somos responsables. El análisis desde la construcción social del conocimiento implica la necesidad de considerar el conocimiento del niño en relación con el marco social en el que surge. "En esta línea, se entendería que el hábito lector, definido como una conducta estable que lleva a la persona a elegir leer libremente con el fin de ocupar parte de su ocio, es una de las creencias positivas incorporada a los valores defendidos por nuestra sociedad; por lo tanto, hemos de aceptar que la formación de los hábitos lectores forma parte del proceso de socialización al que se somete a los nuevos miembros que se incorporan a la sociedad" (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, 47).

Nos ubicamos, por tanto, en el terreno de adquisición sociocultural. En el que "la escuela es sólo uno de entre los diversos factores, buenos y malos, que pueden influir en el desarrollo de la alfabetización del niño" (Downing, 1990, 230). En la misma línea, Rockwell (1990) destaca la importancia de las actividades en los contextos externos a la enseñanza formal para generar el proceso de apropiación de la lectura.

¿Quién debe descubrir al niño el placer de la lectura? No nacemos con una disposición a la lectura, lo aprendemos por aproximaciones sucesivas, por encuentros conjuntos. Y esos encuentros los provocan las personas del entorno inmediato, los contextos sociales en los que está inserto el individuo, en el caso del niño, fundamentalmente, son tres: familia, escuela y sociedad, actuando los tres conjuntamente, sin tener muy clara la prioridad formativa de ninguno de ellos, está claro el orden de inserción: primero familia y, casi simultáneamente, entorno social y educativo. Pero el orden de aparición no implica orden de importancia en cuanto a impacto educativo. Hace unos años los niños de tres años vivían casi exclusivamente dependientes de su entorno familiar, pero hoy un niño de tres años tiene unas perspectivas sociales mucho más amplias, asiste a un colegio, comparte su tiempo de ocio con otros niños de su misma edad y está totalmente influenciado por lo que ve en la televisión y descubre en los niños más mayores; sus modelos ya no son únicamente sus padres, de hecho serán de gran importancia los modelos que ofrezcan los medios de comunicación. Es una situación habitual la que vivimos los padres que nos encontramos ante peticiones de nuestros hijos pequeños de cosas que posiblemente ni conozcamos, a no ser que compartamos con ellos el tiempo de televisión; todos los niños conocen a los Pokémon, juegan a los tazos y reclaman a los Reyes Magos "la Myscene" o "el juego zafiro", no simplemente una muñeca o un juguete.



¿Quién ha despertado este deseo en sus hijos/as? Los padres por supuesto no, ni siquiera conocen en muchos casos a qué se refiere. La escuela tampoco, dentro de su marco formativo el maestro no entra en la selección de juguetes. El auténtico motivador ha sido la televisión, la publicidad, unido al grupo de iguales, que despierta el interés común. Ante esta situación, ¿podemos responsabilizar exclusivamente a los padres o a la escuela de “despertar la motivación de los niños”? Sería actuar con una venda en los ojos si se deja de lado un agente educativo de tanto valor, sin pensar por ello, que nuestra implicación en la educación y desarrollo de nuestros hijos disminuye.

La alternativa consiste en reconocer la influencia de todos los contextos, analizar cómo y qué está potenciándose desde cada uno de ellos y valorar la forma de actuación, en unos casos será conjuntamente y en otros contracorriente, con lo cual debemos ser conscientes de ello e incluso transmitir explícitamente el confrontamiento de criterios o valores educativos. Lo que es un verdadero error es actuar aisladamente como si los otros agentes no estuvieran ahí, o responsabilizar exclusivamente a los padres o a la escuela de la creación de hábitos lectores.

#### **1.5.1. Educación y lectura**

Los diseños educativos pueden encontrarse con cuatro puntos problemáticos en su actuación (Álvarez, 1994), que también alcanzan a la adquisición del hábito lector:

1.- *Escisión de los ámbitos vitales del niño.* El hogar, la escuela, los ámbitos de trabajo, los escenarios de ocio y los medios de comunicación constituyen para el sujeto en desarrollo otros tantos lugares de paso con mayor o menor peso a lo largo de las etapas vitales, pero sin aparente conexión entre ellos y, lo que es más grave, frecuentemente enfrentados. Cada entorno lleva parejo un contenido de actividad distinta en el que el niño se mueve adaptándose con mayor o menor éxito a cada uno de ellos, centrándose en los que le pueden suponer menos esfuerzo y más refuerzos inmediatos.

La lectura como tiempo de ocio tiene grandes competidores. En la actualidad debe convivir con el mundo de la imagen y de la comunicación audiovisual. Convivir, que no competir; ya que se entiende que la solución no es acabar con la imagen, con los ordenadores, con los juegos electrónicos... sino que pasa por buscarle un lugar a cada uno, crear una convivencia en la que cada miembro tenga su propio espacio. Si enfrentamos la lectura con el resto de las alternativas del tiempo de ocio y en el enfrentamiento aludimos a la obligatoriedad, estamos saliendo de las premisas del ocio. Uno no decide si juega al fútbol, ve la televisión o juega a la Game Boy, hace todo, cada cosa a su tiempo. Ese mismo tiempo es el

que hay que buscar para la lectura, pero despertando el interés hacia ella, no forzando su existencia; no apagando la tele para que lea, ni prohibiendo jugar al fútbol para sustituir el balón por un libro. Pérez Rioja (1986) considera que la educación en nuestra sociedad consiste en sacar al individuo del ruido en el que se encuentra y desarrollar su capacidad de elección.

La implicación de esta premisa nos lleva a intentar conexionar los ámbitos de desarrollo del niño, empezando por evitar los enfrentamientos. La solución pasaría por concederle un espacio a cada una de las actividades sin decremento significativo de las otras, por contemplar de manera plena al sujeto de la educación (del Amo y Hernández, 1994), abordando la educación de los niños y jóvenes como un hecho unitario que sucede en todos los contextos en los que se desarrolla su vida (familia, calle, comunidad, escuela, medios de comunicación, ...) y procurar la integración de todos.

Lacasa (2000) realizó una experiencia en un taller de lenguaje escrito basando la tarea en los contenidos de televisión que visualizan los niños, conexionando ambos escenarios para la educación de valores a partir del desarrollo de la narrativa.

2.- *Escisión de los roles sociales de los miembros de la comunidad.* La trama social de apoyo a la crianza-educación se está desintegrando en aras de la modernidad y el progreso. Los modelos sociales desaparecen de la vista del niño, de la acción compartida, el niño pasa muchas horas en soledad o en compañía de adultos que están realizando su trabajo, sin una libre disposición de afectos, emociones y acción conjunta.

En muchos hogares se reproduce una imagen familiar contradictoria: los adultos hacen grandes esfuerzos para conseguir que los niños hagan lo que ellos no hacen. En lo que a la lectura se refiere, se está perdiendo el modelo de adulto lector, sentado en un sillón, en un rincón tranquilo de la casa, disfrutando de un libro, pasando la tarde leyendo, para sí mismo o en voz alta para los demás. Ahora leemos en privado, después de la realización de todas las tareas, de trabajo y de otros ocios, que impone la sociedad moderna. "El libro no forma parte del equipamiento cultural compartido y no se transmite el deseo de leerlo. Pocas familias impulsan a leer a los más jóvenes, salvo los libros escolares o de texto, incluso la lectura de libros de entretenimiento puede considerarse una pérdida de tiempo de estudio" (Alvira, García y Blanco, 2001, 3). Dejamos de ser modelos lectores en tiempo de ocio compartido, en familia se ve la televisión o se sale de paseo.

3.- *Escisión del conocimiento y la actividad entre la esfera cognitiva y la emotividad.* Parece que a la escuela se le ha asignado definitivamente el papel de

instructora de contenidos curriculares, dejando el resto de los procesos educativos a la sociedad, a los agentes socializadores, pero sin reconocer ni apoyar la importancia educativa de éstos y sin articular los mensajes que le llegan al niño procedentes de tan diversos frentes. Hay que educar actitudes, afectos, es necesario generar un modelo interpretativo-afectivo que afiance y sobreviva en una comunidad ideológica donde tome sentido lo que se ha adquirido. Conectar con las motivaciones intrínsecas de los sujetos, sobre todo hay que evitar impartir doctrina, para centrarse en desarrollar actitudes y pensamiento crítico. En la creación de hábitos lectores la dimensión cognitiva y la afectiva están plenamente coordinadas, quizá el problema radica en que educativamente se tiende sólo hacia el componente cognitivo dejando que el componente afectivo surja por sí mismo o incluso ignorando su potencialidad. Se trata de que el libro no sea un intruso en su vida, un instrumento incómodo que le persigue y desarrollar una relación en base a la empatía. Al sujeto se le introduce en la lectura cuando descubre por sí mismo el valor de la lectura, cuando el conjunto de variables psicológicas y sociales estimulan la repetición por el deseo de continuar leyendo (Alonso Tapia, 1992).

Es habitual pasar de los primeros encuentros lectores conjuntos llenos de emotividad y complicidad entre el niño y sus padres, a una situación de aislamiento del niño con el libro cuando inicia su aprendizaje lector, debiendo enfrentarse a textos por sí mismo que son difíciles de descifrar para él, pero que, sin embargo, son literariamente más simples que los cuentos narrados o leídos conjuntamente. Si los elementos lúdicos y emocionales desaparecen, el cambio que percibe el niño no es positivo; si el aprendizaje del código no sirve para disfrutar como antes (Bettelheim y Zelan, 1998), la actividad lectora perderá la emotividad y se quedará sólo en la esfera cognitiva.

4.- *Escisión de los instrumentos de conocimiento cultural de los conocimientos curriculares.* En las comunidades humanas motivos y conocimiento iban de la mano, la ruptura de los ámbitos de la comunidad -la separación de los niños de las actividades adultas- llevó consigo la desimplicación de los motivos sociales. Las herramientas de conocimiento que ofrece la escuela no siempre están insertas en los motivos y las emociones del niño escolarizado. Mucho del aprendizaje curricular, que se desarrolla en las aulas, tiene tan sólo sentido en sí mismo, contribuyendo a que la institución escolar, y las tareas realizadas en ella, sean percibidas por los niños como un mundo independiente, en el que deben adoptar roles específicos, ajenos a los que se desarrollan en el resto de sus contextos (Llorens, 1994). Los programas de enseñanza se centran en la funcionalidad de la lectura, en el libro como instrumento de aprendizaje, lo que contribuye a considerar la lectura como una tarea escolar ajena a la vida cotidiana y alejada de la libertad de leer, de ahí

que algunos niños puedan percibir la lectura del aula como algo diferente de la lectura habitual del medio sociocultural (Rockwell, 1990). Además, la alfabetización en vez de construir una vía de emancipación y superación personal, ha sido utilizada como medio de adoctrinamiento social, configurando la cultura y la estructura de valores conforme al interés político (Gómez Soto, 1999).

Fundamentalmente, aunque se trata de fomentar la lectura placentera, la actividad lectora que es válida en el contexto escolar es la que lleva a resolver con éxito los exámenes. Este hermetismo puede crear hábitos erróneos que son difíciles de modificar. La crisis de la lectura (y de la escritura) se manifiesta por la incapacidad de razonamiento y análisis, aunque el planteamiento de crisis es más general, pudiendo significar que es el predominio, en la actualidad, de la perspectiva de enseñanza como exposición de información, más que en la adquisición de conocimientos y desarrollo de actitudes y valores, la responsable de la postura acrítica de la sociedad. García Calvo (1996), en la misma línea argumental, critica duramente a la institución escolar por la reproducción del orden social establecido, promoviendo la obediencia ante la reflexión. Ello ha llevado a que empiecen a defenderse nuevas directrices más humanistas en enseñanza.

El futuro parece orientarse hacia la reconstrucción de sistemas de actividad donde al niño se le deje participar, de tramas sociales donde los adultos se apoyen unos a otros y entre todos apoyen al niño en desarrollo, ofreciéndole modelos cognitivos y culturales de acción humana. Los modelos a los que están expuestos los niños, el material de lectura al que acceden y sus propios intereses, influyen constantemente en su concepción de la lectura.

### **1.5.2. La lectura como construcción conjunta**

Lacasa (1994b) plantea nueve factores como las claves para la construcción conjunta del conocimiento, que nosotros analizaremos en su vinculación con nuestro campo de estudio.

1.- *Las personas somos seres sociales y el individuo no puede comprenderse sin la sociedad en la que está inmerso.* La mayoría de los significados y representaciones nos vienen dados por la cultura, y por tanto son compartidos. Podemos afirmar, que el aprendizaje de la lectura, como objeto cultural, también, de hecho, comienza mucho antes del ingreso del niño en la escuela. Ferreiro y Teberosky (1993, 48) afirman: "Que un niño que no sepa aún leer no es óbice para que tenga ideas bien precisas acerca de las características que debe poseer un texto escrito para permitir un acto de lectura". La explicación es que no se trata de desarrollo perceptivo, sino de desarrollo conceptual y de reconocimiento contextual que se adquiere asistiendo a actos de lectura, hasta acercarse a la sistematización de los adultos. Así aprende

que se lee de izquierda a derecha, la página por la que hay que empezar, y la emoción que acompaña a estos actos; pero eso sólo es posible con una larga práctica de exploraciones activas con material de lectura guiándose por los adultos de su entorno que ponen objetos lectores a su disposición, será necesario que haya asistido a actos de lectura en su entorno, que haya tenido lectores a su disposición, que le hayan leído cuentos y contado historias. De hecho, una influencia muy importante del factor social es la frecuencia del contacto con el 'objeto cultural', la presencia de libros y lectores en el entorno social inmediato del niño. Si se producen contactos con la lectura, el niño aprende que el libro sirve para mirar, para leer, para divertirse, el texto es visto como portador de contenido, llevando al niño a establecer relaciones pertinentes con el material escrito.

2.- *Enseñar y aprender exige tomar contacto con instrumentos que son necesarios para desenvolverse en comunidades específicas* (instrumento como todo aquello que sirve para adaptarnos al mundo en que vivimos). Se trataría de que el educador no sólo dé el instrumento, sino que construya conjuntamente con el niño la capacidad de utilizarlo. En la medida que el aprendizaje permita que los instrumentos adquieran significado de ser útiles socialmente y en la medida en que se conviertan en punto de encuentro de los deseos del individuo, se convertirá en una actividad con sentido (Ortega, 1994).

Útil es lo que sirve de algún modo para algún fin, por tanto desde el principio hay que darle utilidad a la lectura. Socialmente, la lectura es absolutamente indispensable para lograr un adecuado desarrollo individual y una adaptación plena del individuo a la sociedad; es un artículo de primera necesidad para el desarrollo cultural. Así pues, la lectura se considera funcional y útil porque significa la posibilidad de disponer de un instrumento adecuado para adquirir conocimientos e informaciones. Pero es más que eso, la lectura también es una actividad lúdica que nos puede proporcionar pasarlo bien y una vía de inserción práctica en una sociedad lectora como la nuestra. La utilidad de la lectura radica en armonizar estas tres dimensiones: recreativa, informativa y formativa, ya que todas contribuyen al enriquecimiento personal. Antonio Muñoz Molina (*El País*, 22/09/1998) escribe: "el libro es un instrumento de la inteligencia, de la razón y de la felicidad. Pero muchos no lo saben".

Por eso, no se trata sólo de que el niño aprenda a leer y escribir en la escuela, sino de que aprenda a servirse de estos instrumentos en las más variadas situaciones y que sea capaz de utilizarlo de modo lúdico y creativo. La actividad de la lectura no puede separarse del resto de las actividades infantiles, los niños pasan rápidamente de una actividad a otra, y la lectura es una más de ellas. El objetivo es

que descubran la lectura como una alternativa de actividad social más, que pueden seleccionar libremente para cubrir sus necesidades sociales y personales.

3.- *Enseñar es algo más que introducir información en la cabeza de los individuos.* Sólo los hombres piensan, y eso es lo que debemos enseñar a los niños. Bruner (1996) plantea claramente una diferenciación entre procesar información, comprender significados y crear otros nuevos.

Suele magnificarse el significado de la lectura, del acto de leer, con independencia del texto, de los propósitos, del aprendizaje y del pensamiento, olvidándose que su valor es virtual dependiendo de la interpretación del lector y no del acto de leer en sí. Por eso, Leenhardt (1982) establece la necesidad de delimitar y diferenciar el acto de leer y las consecuencias o la influencia que lo leído puede ejercer en el lector. La magnificencia del acto lector, de lo importante que es leer, ha repercutido en la elaboración literaria de textos de usar y tirar, de literatura descafeinada (Lage, 1999). Esta situación beneficia a determinadas editoriales interesadas en la venta masiva, aunque sea a 'consumidores pasivos', tal como los denomina Vargas Llosa (*El País*, 12/01/1997) y socialmente infla las cifras indirectas de lectura, pero no genera lectores. La lectura sin observación, sin reflexividad, sin disfrute, permanece inerte.

El objetivo más importante de la educación es facilitar que los ciudadanos adquieran las competencias sociales necesarias. El problema es: ¿realmente nuestra cultura considera el hábito lector una competencia social necesaria, o sólo es necesario saber leer y escribir?

4.- *Son los adultos, o miembros más expertos de una comunidad, quienes organizan el entorno para que los novatos aprendan.* La actividad se enriquece cuando aparecen contextos comunicativos organizados por miembros que participan plena y críticamente de los valores de una comunidad. Aunque la adquisición del hábito lector es un proceso de construcción personal no puede realizarlo el individuo solo, es imprescindible la interacción. "Es precisamente la interacción entre los participantes en las situaciones educativas, la responsable de que ... el niño llegue a dominar habilidades que, o bien no conocía, o bien sólo podía poner en juego con ayuda del experto. La interacción social no sólo favorece el aprendizaje, sino que sin ella no se aprende" (Cubero, 1994b, 15). Para ello el mediador debe ponerse "en la piel del otro o ser capaz de realizar inferencias relativamente complejas acerca de los estados de conocimiento, de creencias, de deseo, de intenciones de los demás" (Riviere, 1995, 46). Muchos de los errores que cometemos se producen por iniciar aprendizajes que están subordinados a habilidades que el niño (novato) sólo puede desplegar con la ayuda de un experto y le dejamos sólo ante la tarea sin ofrecerle el apoyo preciso para alcanzar su

resolución. En el campo de la lectura ésta es una situación particularmente generalizada, el acceso a la lectura debe producirse sin presiones, en un ambiente relajado y compartido.

Es necesario adaptar en el contexto social la actividad del niño y los objetos sobre los que realiza las acciones, de tal manera que la actividad ejecutada con el material le lleve a reconsiderar la acción, para poder modificarla y controlarla por sí mismo, a la vez que le permita generalizar a nuevos contextos. En el campo de la lectura implica una selección cuidada del objeto cultural y de las acciones que el experto presenta al niño en proceso de aprendizaje. La tarea de los expertos es enseñar el placer que se siente cuando conseguimos que un libro sea nuestro libro, garantizando que (Spink, 1990b, 24) “el libro apropiado esté en las manos adecuadas en el momento preciso”.

Un niño sólo se hará lector si siente interés por los libros y por la lectura. Cuanto mayor sea su interés por el material de lectura más se implicará en ella, le dedicará más atención (Shirey y Reynolds, 1988) y pondrá en marcha los mecanismos cognitivos en la actividad lectora. Por ello, es importante dejar que sean ellos los que elijan el material al que les apetece acercarse, el mediador guiará en la elección, pero la decisión debe ser siempre del lector. Savater, con su espíritu provocador, dice: “... el acto de leer, como el acto sexual, tiene como objetivo natural la reproducción de su especie. Para mí tiene como objeto natural el goce. En el acto sexual no dejo que nadie me diga, ni cómo, ni cuándo, ni con quién debo hacerlo. En el leer tampoco” (cif. Santa Ana, 1999, 63).

En los libros infantiles a la calidad literaria hay que unir obligatoriamente la calidad estética. Es muy importante el contenido, pero también la forma en que lo presentamos para que sea atrayente, le divierta, estimule su creatividad, despierte su sensibilidad y fomente el gusto por la lectura.

En cuanto a los jóvenes, tienen intereses particulares, problemas específicos y se encuentran en una situación de búsqueda constante. No admiten un libro infantil, pero también huyen del mundo adulto. Su máximo interés es la identificación con su grupo, lo que les proporciona seguridad y confianza. Necesitan libros con los que se identifiquen en sus vivencias, pero si ya lo han superado consideran que el libro es infantil y si no han llegado, lo valoran como de adultos. La mezcla que hay que buscar es: calidad narrativa, contenido literario bueno, tema atrayente, título atractivo, portada impactante y argumento interesante.

5.- *Los adultos organizan el entorno de aprendizaje, pero cada uno tiene sus propias metas; es imprescindible la construcción conjunta de la meta de la actividad entre el que aprende y el que enseña.* El contacto con el objeto social (con el libro) en sí mismo no garantiza cercanía, son necesarias metas comunes para

tomar conciencia de la actividad conjunta. Quien aprende tiene también su meta, habrá que adaptarse al que aprende, situándose en su terreno concreto, siendo totalmente imprescindible conocer la meta que persigue el aprendiz. En el caso de los niños es además imprescindible que se mantenga una interacción entre los distintos ámbitos sociales, una comunicación fluida que pueda fijar conjuntamente las metas a conseguir. Esta premisa implica que el contexto familiar y el contexto escolar han de trabajar de la mano para no crear un 'encapsulamiento del conocimiento escolar' (Engeström, 1996), debiendo actuar conjuntamente en las prácticas que llevan a cabo. Street (1998) advierte que las habilidades son dependientes de las metas de quien las usa y del contexto donde se aprenden. En el aprendizaje lector la interacción de metas es imprescindible para generar el uso social, será necesario que observe en su entorno la actividad lectora como actividad esencial, cognitiva y personal, también con los elementos afectivos y sociales, para que fije las metas de la lectura. El niño tiene que asumir que la actividad lectora es un recurso útil socialmente; que los libros se utilizan para el fin creado: la lectura.

La finalidad de la actividad lingüística es la comunicación y tiene una clara intencionalidad en la consecución de una meta social; además, la lengua escrita es social no sólo en su uso sino también en su naturaleza (Camps y Dolz, 1996), siendo la finalidad la que da sentido al lenguaje. El propósito del lenguaje es intrínseco a sí mismo.

Vender la lectura como actividad imprescindible es erróneo, miles de sujetos no leen y no se percibe que socialmente les pase nada. Lo importante es transmitir que leer es conveniente y altamente satisfactorio. La meta no es leer para devorar libros, sino disfrutar de la lectura como actividad intrínsecamente motivadora y con una meta inmediata en la propia acción. Sin ninguna duda, tiene también una meta altamente significativa a largo plazo, la configuración de la propia personalidad y de una formación cultural más sólida. Pero nos movemos por los refuerzos inmediatos, no por los demorados y la lectura tiene un refuerzo inmediato en sí misma que tenemos que potenciar: el placer que genera el acto lector.

La lectura infantil tiene que ser lectura sin propósito externo, lectura como juego. Un niño juega por jugar, por la propia acción, por el placer que genera, sin hacer ninguna consideración sobre el resultado final de la acción, esos mismos principios deben guiar la lectura en los niños, leer por leer, por el placer de la acción, sin valoraciones sobre el resultado final. Implica que dejará de leer cuando ya no le apetezca, igual que deja de jugar cuando se cansa de un juego y lo retoma en otro momento. A ningún adulto se le ocurriría forzar a un niño a jugar hasta que finalice toda la acción emprendida, de igual manera debemos actuar con un libro. Debe entrar en acción voluntariamente, o con una guía motivada de un adulto, pero



nunca de manera forzada. Si el placer está en el resultado de acabar el libro, por haber leído uno más y ganar a los compañeros, sin interesarse por los personajes o por el argumento, la lectura se acabará cuando desaparezca la competencia, la nota por el resultado, ya que la acción en sí misma no es el refuerzo. Además, cuando se prioriza la competición sobre la propia acción, cuando está permitida cualquier cosa para destacar, la competitividad pierde el sentido socializador (Ovejero, 2000a). El traslado de esta premisa a la lectura es la prioridad del número de libros leídos sobre el disfrute de la lectura; el recuento de las fichas completadas de resúmenes de libros, sin verificar su lectura (es muy fácil engañar en esta actividad teniendo un poco de habilidad), sobre el enriquecimiento personal, lo que convierte al acto lector en competencia en vez de en diversión.

La tarea de crear hábitos lectores consiste en alcanzar la meta de “despertar pasión y cariño por los libros” (Rueda, 1997). El objetivo debe ser que leer se convierta en un placer, primando la gratuidad y la libertad de la acción, sin la preocupación de tener que competir, de ser evaluados (Pujol-Berche, 1994). Una vez creada la inclinación favorable hacia la lectura podrá realizarse con mayor o menor intensidad en una época determinada de la vida, pero la actividad lectora volverá a producirse aunque se haya suspendido temporalmente.

*6.- No siempre se encuentra un sentido inmediato a lo que se enseña o se aprende, pero ello no significa que no exista.* El problema radica en la siguiente cuestión, ¿cómo lograr que el niño se interese por algo que en principio le resulta ajeno?

La motivación infantil está influida por lo que ven y oyen habitualmente, lo que refuerza la importancia del contexto familiar y social. El aprendizaje de la lectura es más fácil cuando se comparten intereses y existe un compromiso afectivo entre los miembros del grupo (Smith, 1990). Para la formación de hábitos de lectura resulta fundamental el ámbito cultural familiar, ya que puede estimular el gusto hacia la lectura desde las primeras edades a través de los encuentros conjuntos placenteros con el libro, dotándole de significado desde el primer momento. Así actuamos en la creación de situaciones lectoras, en la construcción de técnicas de lectura y en la provisión de los recursos cognitivos necesarios para ello.

Posiblemente no existen buenos libros, ni buenos lectores, sino ‘buenas lecturas’ (Lewis, 2001), buenos encuentros libro/lector; la clave no está en las individualidades sino en la interrelación establecida entre las dos partes del sistema lector. Es imposible el desarrollo del hábito lector si no tenemos en cuenta los intereses del sujeto lector en desarrollo (Fährmann, 1979). Savater (1998) afirma que un libro no exige un lector, sino un cómplice.

Además, leer no es la misma experiencia para todos (Kohan, 1999), cada libro es una experiencia única en manos de un lector, por eso la selección ha de ser personal, buscando los libros que son afines, comprensibles, cercanos... José Luis Borges afirma: "nadie se demora en un libro que no cause una sensación de felicidad o conocimiento. Es irrelevante si su autor es consagrado, pues uno poco conocido puede proporcionar más atractivos en cada página y ése es el que debe ser leído". Muchas veces el problema radica en que la selección de lecturas es externa al sujeto, enfrentándose con textos que no le provocan ninguna reacción, pueden ser auténticas joyas de la literatura pero que no llegan al lector en ese momento. Si se reincide en esa situación es posible que el sujeto no descubra el placer de la lectura. Por ello, la selección adecuada de un libro consiste en conseguir el equilibrio del currículo cognitivo del lector con el currículo cultural, personal y social, además de considerar el currículo socio-afectivo del sujeto en la totalidad de entornos. "La comprobación de que la elección ha sido correcta se concretará cuando el libro guste al lector, que lo terminará leyendo y disfrutando de su lectura" (Yubero, 2003b, 246).

7.- *La psicología sociocultural aporta el concepto de andamiaje, estrechamente relacionado con la idea de 'zona del desarrollo próximo'.* El andamiaje ha de entenderse en un marco de relaciones interpersonales y se refiere al soporte que quien aprende recibe del que enseña. La zona del desarrollo próximo se define en función de aquello que el niño es capaz de hacer ayudado por un compañero más capaz. En base a este concepto, el que enseña ha de adaptar su apoyo a las necesidades del que aprende, teniendo en cuenta los cambios y el progreso que se revelan ante una mayor autonomía ante la tarea. Y nos sitúan ante un traspaso progresivo de la responsabilidad, desde el experto hasta el novato. El andamiaje puede establecerse en tres niveles (Francoise, 1995): paralelo, consistente en hacer lo que debe hacer el otro, o algo que se parezca; complementario, a través de preguntar o añadir información; y metalingüístico, que lleva a la explicación de la tarea.

Adaptado al objeto cultural concreto que nos ocupa, se refiere a que el libro siempre tiene que ser familiar (Rico, 1999), familiaridad con respecto a su nivel de lector, de tal manera que sea capaz de superar el acto lector sin dificultad y que pueda pasar a disfrutar de la acción. Los libros deben ser sugerentes para impedir que se alejen de la lectura, sin dificultades de desciframiento ni comprensión para disfrutar de la lectura en sí misma. Los mediadores podrán facilitarle el acceso a otros tipos de lecturas, pero cuando dejamos sólo a un individuo frente a un libro tiene que ser capaz de llevar a cabo la acción dentro de sus márgenes de desarrollo. No es lo mismo el libro que se le lee a un niño que los que puede leer él;

necesitará recursos distintos para cada situación y para cada edad, los intereses cambian deprisa y debemos ofrecerles alternativas a los mismos.

Desde esta perspectiva, no consiste sólo en ver leer, sino en tener un acompañante lector. Los niños desean leer aquellos libros de los que sus amigos y/o padres les hablan más que los que les exigen leer (Spaulding, 1992). Investigaciones realizadas por el National Reading Research Center confirmaron que los entornos donde la literatura juega un papel predominante motivan a los niños hacia la lectura (Palmer, Codling y Gambrell, 1994). Arizaleta (2003, 104) lo expresa claramente: "No es cierto eso que dicen: un niño que ve leer a sus padres, leerá. Ese niño tendrá, por regla general, unas amplias posibilidades culturales porque se habrá formado en un medio cultivado. El niño que vive con sus padres un ambiente lector, es decir, el niño con quien los padres comparten lectura y buenas experiencias lectoras, partiendo de lo oral, será aficionado a la lectura; ahí sí que damos seguridad".

La motivación para leer se deriva de la inmersión de los niños en el mundo de los libros (Gambrell, 1996) cuando pueden interactuar con otras personas sobre lo que están leyendo, cuando se relacionan con adultos a los que les gusta leer y pueden compartir sus experiencias con los otros niños.

8.- *No debemos olvidar el papel de las relaciones entre los iguales en el desarrollo* (Forman y McPhail, 1993). Cada persona tiene una experiencia propia (experiencias, personas, lugares, intereses) compartida en mayor o menor grado con su grupo de iguales que le hará desarrollar de forma inevitable una subcultura de la situación, en la que algunos de esos conocimientos, significados y representaciones, que a nivel general se comparten, serán integrados de una manera particular que se amolde a su estilo de vida o sus propósitos en una situación (Anula, 1994).

Existe la suposición de que una vez iniciado el hábito se mantiene, pero no es así, es preciso seguir construyéndolo y trabajarlo constantemente; ahí radica parte de la importancia del hábito lector de los iguales. "El niño/joven busca la identificación con su grupo de iguales, hacer lo mismo que hacen los demás. Sin embargo, si la lectura no es una práctica habitual entre los demás, entre sus amigos y compañeros, leer, disfrutar de la lectura, puede resultar una práctica arriesgada en cuanto que supone entrar en conflicto con las costumbres, con los valores del grupo. Hay que salvar también ese obstáculo social y cultural" (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002, 21). Y es que, sin ninguna duda, el mundo socio-cultural en el que estamos inmersos ofrece alternativas de ocio que requieren menos esfuerzo cognitivo que la lectura y que pueden resultar altamente motivadoras para el individuo y para la identidad del grupo.

La disponibilidad de dialogar sobre las experiencias lectoras es un elemento definitorio de la afición por la lectura. Quizá por ello, por la dificultad de compartir la lectura, se han potenciado los clubs de lectura, donde el lector puede compartir su experiencia con otros lectores y sentirse acompañado y cobijado en su viaje particular, porque la lectura también es un acto social (Samway y cols, 1991), que con la acción de compartirla puede potenciar el pensamiento crítico (Angeletti, 1991), evaluar el nivel estético y ético (Kletzien y Hushion, 1992) y afianzar el hábito lector (Monson, 1989).

9.- *Cuando alguien aprende, lo hace desde el marco de su comunidad y de su cultura, de la que forma parte todo un conjunto de valores y creencias.* Vivimos en la "sociedad del currículo" (Zaid, 1996) en la que lo que hace currículo es asistir a cursos, congresos, publicar un artículo, ..., leer quita tiempo; la lectura de ocio se ha convertido en una actividad para personas no ocupadas (enfermos, jubilados, amas de casa), los demás leen como instrumento de aprendizaje y como forma de acceso a la obtención de títulos; se es culto por tener muchos certificados, no mucha lectura. La sociedad ha convertido el objetivo en el éxito social, no en el nivel cultural. El éxito social pasa por el consumo, quedando la lectura relegada en un segundo plano, como conducta individual, en algo minoritario.

En nuestra sociedad se ha perdido la significación social de la lectura, leer ya no es un gesto social de cultura (Montes, 2000). El valor social de nuestra cultura está en la economía, los medios de comunicación nos venden modelos de farándula enfrascados en consumos y hedonismo. Los lectores no son modelos sociales. Sin embargo, un hogar con libros sigue siendo más distinguido, la existencia en el domicilio de una biblioteca constituye una marca social; quizá por ello, muchos políticos, escritores, actores, eligen fotografiarse para los medios delante de sus bibliotecas. Se produce una controversia social entre el prestigio del libro y la lectura que no va acompañado del prestigio del acto lector como opción de tiempo de ocio.

La cultura está integrada por comportamientos, ideas y actitudes, es estilo de vida. Si actuamos sólo sobre el comportamiento (el acto lector) y no trabajamos conjuntamente actitudes positivas hacia ese comportamiento no estamos modificando la cultura, solamente 'parcheando superficialmente' (Petrus, 2003). Es preciso modificar el rol de lector y el rol de la lectura, apartándolo de la exclusividad de la obligación escolar, para insertarlo en el tiempo de ocio y de disfrute.

La socialización incide sobre el moldeado del estilo de vida, siendo la conducta lectora uno de sus ingredientes, que junto con el uso del tiempo de ocio será diferente según la educación recibida. Por ello, el análisis de los hábitos

lectores debe plantearse desde una perspectiva amplia e integradora que aborde el conjunto de procesos de influencia social que inciden sobre los sujetos en construcción social.

## **1.6. REPRESENTACIONES SOCIALES Y LECTURA**

Las representaciones sociales constituyen un referente teórico ampliamente utilizado en nuestra disciplina que nos puede permitir una articulación entre los aspectos psicológicos y los sociales en la comprensión de la lectura. Al mismo tiempo, permiten comprender los mecanismos que subyacen, poniendo de manifiesto las interpretaciones y reacciones ante el objeto social del libro y el lector. Sin duda, el conocimiento de estos aspectos puede orientarnos en nuestra tarea de formar hábitos lectores.

La lectura y la escritura son fenómenos contruidos socialmente (Cook-Gumperz, 1988) a los que se les añade una serie de capacidades socialmente valoradas que constituyen la alfabetización. La alfabetización como proceso no es reductible a saber leer y saber escribir, la meta de la alfabetización es la adquisición del razonamiento abstracto, el pensamiento independiente y crítico; por eso, la alfabetización no se aprende, se construye. El sujeto va construyendo el objeto social a medida que se lo representa (Banchs, 1998), es, por tanto, preciso apoyarse en los conceptos socioculturales para realizar una interpretación del hecho lector (Clemente y Domínguez, 1999), porque es el contexto sociocultural el que da significado al propio conocimiento a través de las representaciones colectivas generadas (Bruner, 1991) e influirá en el desarrollo que los individuos hagan de ese conocimiento y en la comprensión de las conductas realizadas vinculadas con ese aprendizaje. Hasta tal punto que Bruner y Haste afirman (1990, 15): “para un niño resultará difícil, si no imposible, desarrollar un concepto que no tenga expresión en su cultura de origen”. Por eso, la lectura como práctica de vida no puede analizarse solamente desde variables individuales, es imprescindible su análisis en función de las representaciones de la sociedad donde se encuentra el individuo en desarrollo.

Como ya hemos comentado, las imágenes sociales tienen una fuerte ligadura con el contexto sociocultural en el que se inserta el individuo, por lo que el estereotipo del lector ha variado en las distintas culturas y a lo largo del tiempo. No existe una concepción única y definitiva de la lectura, sino que va evolucionando y modificándose en función de los factores sociales y de las variables culturales que se manejan en el entorno (Manguel, 2001); debe entenderse, por tanto, como un fenómeno social sujeto a las evoluciones culturales. De hecho, actualmente, se

plantean dudas sobre su futuro por el avance de las nuevas tecnologías (Nunberg, 1998).

La importancia del lenguaje escrito radica en que es la clave para participar en nuestra cultura y en nuestra sociedad. Entendiendo la cultura como un sistema de significados y modos de comprender el mundo (Lacasa, 1994a). Tenemos dos opciones: absorber la cultura o construir la cultura. Para construir la cultura el instrumento del que disponemos es el lenguaje, y el proceso por el que se lleva a cabo es la alfabetización; pero la primera opción es más cómoda, tanto para el individuo por no exigirle esfuerzo, como políticamente más correcta por suponer el mantenimiento del orden establecido sin trabas críticas. No es casual que los gobiernos autocráticos teman a los lectores y hagan hogueras de libros para destruir el arma de la liberación; los nazis quemaron libros, las dictaduras latinoamericanas torturan y asesinan a muchos lectores, las dictaduras prohíben la edición de determinados libros, ... (en la memoria de muchos españoles estará la prohibición de leer algunos textos). Y es que efectivamente, "leer no es una actividad anodina" (Petit, 1998, 111); puede ser instrumento de sometimiento o una afirmación individual que nos puede hacer libres, rebeldes e independientes. No se puede controlar al que lee, el lector puede interpretar libremente un texto y conducirlo a una actividad crítica. Ante ello no puede controlarse el orden establecido y podría suponer un peligro para el poder y el sometimiento del individuo a las instancias de poder: familia, comunidad, política o religión. Por eso pueden apreciarse comportamientos contradictorios, aquellos que recomiendan leer a la vez pueden irritarse ante la lectura libre de un sujeto, pues esa persona se está independizando, tiene un espacio reservado en el que hacerse eco de las opiniones ajenas, inicia un camino hacia la autonomía cognitiva y personal.

Quizá por ello el interés de la alfabetización es en buena medida puramente teórico y los problemas lectores se llevan al contexto educativo bajo el control estricto de las ideas dominantes, centrándose en el aprendizaje del código escrito. La consideración de la alfabetización como aprendizaje de la lectoescritura es una noción estrecha que restringe el proceso a la primera fase y que considera como producto la adquisición del instrumento.

Hemos de tener en cuenta que las representaciones sociales no son simples respuestas a estímulos, sino que están orientando nuestro comportamiento. La representación social sobre la lectura será significativa no sólo en el primer acercamiento dentro del proceso de aprendizaje, sino que puede determinar la relación que establezcamos con su uso a lo largo de toda la vida. La representación social, imagen social y/o estereotipo no es, por tanto, un concepto inocente, ni fortuito, sino un elemento clave en las relaciones que establecemos con los objetos

sociales. Así pues, la representación social que tengamos de la lectura puede ser fuente de motivación o desmotivación lectora. La imagen social del libro y el lector nos acompañará en nuestras relaciones cotidianas con las personas lectoras y con los objetos de lectura, orientando nuestra conducta lectora. Además, estas imágenes nos señalan la dificultad que puede entrañar llegar a ser un 'buen lector' y si merece la pena conseguirlo.

Para que un sujeto se implique en el desarrollo de los hábitos lectores es necesario que interprete la lectura como un hecho cultural relevante y como una destreza individual importante; pero el potencial de significación se define en términos culturales no individuales (Halliday, 1982). Por ello, el que el lenguaje escrito y la lectura sean relevantes para el niño dependerá de la comunidad de referencia. A través de la interacción social los sujetos desarrollan los sistemas de representación interna del mundo que les rodea, también los vinculados con el área de la cultura escrita. Así, el niño formulará interpretaciones sobre el lenguaje escrito, su naturaleza y propósitos, basándose en la interpretación ofrecida por los otros, indicando con su actividad la importancia de estas acciones para el funcionamiento adecuado en la sociedad en la que el niño crece. El conocimiento instrumental del lenguaje escrito viene dado socialmente por la comunidad en la que crece el individuo, no es equiparable el uso que realizará un niño que crece en un contexto donde la lectura forma parte del estilo de vida cotidiano, con otro niño en un contexto que ignora la cultura escrita. Una comunidad alfabetizada facilitará el desarrollo de las competencias lectoras y la lectura constituirá un conocimiento socialmente valorado.

Conviene distinguir, según Schneuwly (1992) entre escritura, como sistema de signos, y lenguaje escrito, como facultad de utilizar la escritura. Para Vygotski (1979) es el lenguaje escrito el que se corresponde con una función psíquica, es el punto crítico del desarrollo del individuo que le permite acceder al conocimiento sin necesidad de la interacción con otro individuo. Teberosky (2000) considera, de acuerdo con la tesis vygotskiana, que sólo podemos hablar del lenguaje escrito como herramienta cognitiva cuando existe un uso reflexivo, cuando actúa desde dentro del propio individuo. Se corresponde con lo que nosotros hemos denominado como saber leer y ser lector.

#### **1.6.1. La lectura en nuestra cultura**

La lectura, que forma parte de la vida social y cultural de una sociedad, es social por dos motivos: primero, por el valor social que se le atribuye; y segundo, por la necesidad del lenguaje escrito para insertarse de forma adecuada a la cultura del entorno. La lectoescritura, en nuestro contexto actual, forma parte del conjunto

de habilidades sociales normativizadas y se constituye en requisito básico para estar adaptado culturalmente. El acceso al lenguaje escrito es una condición indispensable para desenvolverse en la vida cotidiana de una sociedad letrada (Solé, 1997).

Hasta hace unos años, la lectura era la única vía de acceder a la información, pero su importancia ha decaído al existir otros medios de acceso de naturaleza audiovisual (Hobsbawn, 1995). Francisco Ayala ha dicho: "La costumbre de recibir información a través del televisor está apartando a mucha gente de la práctica de la lectura, pero no menos cierto es que la pérdida del hábito de leer, a que la invasora información audiovisual induce, tiene por efecto la atrofia de las capacidades imaginativas y de las capacidades racionantes. Las nociones absorbidas por la vista, acompañadas o no de mensaje auditivo, tienen un carácter sensorial directo y tienden a provocar en el sujeto una reacción inmediata, quizá mecánica e irreflexiva, en contraste con las nociones adquiridas a través de la escritura, que exigen elaboración mental por parte del lector, activando así sus potencias discursivas, estimulando su conciencia crítica y obligándole a transformar en imágenes de propia creación los signos del lenguaje" (cf. Grijelmo, 2000, 23).

La televisión simplemente está ahí, te distrae sin esfuerzo, no tienes que implicarte. Es la gran contadora de historias, lo que la convierte en una competidora de la lectura. Cerrillo (1995, 10) describe la situación como una "competencia desleal y despiadada". Pero el problema, posiblemente, no está en las tecnologías, sino en el entorno social. Jesús Contreras (*El País*, 26/07/2002) pone de manifiesto la contradicción social existente respecto a la valoración muy positiva de la lectura y de los libros, pero unido a una escasa práctica de la misma: "Todo el mundo habla mal de la televisión y bien de los libros, pero lo cierto es que la televisión está encendida durante todo el día y que cada vez hay menos tiempo para leer".

Grijelmo (2000) va más allá y sitúa el deterioro no sólo en la lectura, sino en el lenguaje en sí mismo, que alcanzaría a todas las instancias sociales; desde las propias Administraciones Públicas, la radio o la televisión, se ofrecen modelos incorrectos e incompletos del lenguaje, llegando incluso a criticar la situación del empleo correcto, "quienes hacen gala de un dominio eficaz del lenguaje se ven a menudo descalificados como cursis o sabihondos" (p. 22). Rodríguez Adrados, en el discurso de ingreso en la Real Academia, *Alabanza y vituperio de la lengua*, afirmaba: "Un cierto menosprecio de la lengua, su reducción a niveles ínfimos y su sustitución por una cultura de la mera imagen, está en el ambiente... Nos movemos en el círculo de lo práctico, de lo medible y comprobable, de lo simple y al alcance de todos, de lo aséptico".



Nuestra sociedad es la 'sociedad de la información', estamos bombardeados continuamente por nuevos datos que provienen de las más variadas fuentes; pero información no es lo mismo que conocimiento. La información es algo externo, informe, rápidamente acumulable, se puede automatizar y es inerte; mientras que el conocimiento es interiorizado, estructurado, sólo puede crecer lentamente, sólo es humano y conduce a la acción; la llave del conocimiento es la lectura (Millán, 2001). Pero además, la información no es nada si no se integra y se asimila, y para ello son imprescindibles las habilidades lectoras.

Quinteros (1999) opina que en las sociedades de la información el ser alfabetizado supone saber buscar la información y saber utilizarla, saber seleccionar, juzgar y discernir entre todo el corpus disponible. "La información está controlada cada vez más por poderosas empresas transnacionales. Se supone que tendremos la información 'al alcance de la mano', pero vamos a tener la información ya seleccionada. El saber encontrar la otra información, la que no está ahí, será indispensable para que algunos grados de libertad subsistan en el mundo. Y ¿quién dice que la lectura no volverá a ser tan subversiva como lo fue en alguna época, que la información no oficial estará a disposición de lectores solamente, no de visualizadores de imágenes o consultores de bases de datos?" (p. 187). El Banco Mundial, en su *Informe sobre el Desarrollo Mundial* de 1999, parece de acuerdo con esta afirmación y se refiere a que el conocimiento es el factor más importante para determinar el nivel de vida en una sociedad de la información.

En la actualidad la adquisición de la lengua escrita está democráticamente distribuida entre la población de nuestro país, sin embargo el acceso real a ella es bastante desigual. Por ello, Olson (1998) afirma que la diferencia no está ya en saber leer o no leer, sino en qué, cómo, cuándo y por qué se lee. Intentaremos ir dando respuesta a estos interrogantes en nuestra sociedad.

Cuando un fenómeno afecta a muchos individuos, cuando no son sucesos aislados, es insostenible acudir a explicaciones vinculadas a un factor individual; el fenómeno está representando un modo de pensar, un estilo de vida, con lo que forzosamente debemos acudir al análisis de los factores sociales del contexto. Tenemos que analizar la cultura escrita que existe en nuestra sociedad para entender la conducta lectora que llevan a cabo los sujetos.

Sin ninguna duda, la cultura escrita es una construcción social; al leer y escribir textos se participa de una comunidad textual, un grupo de lectores que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos (Stock, 1983). Eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo realizar la acción. Los textos que son considerados importantes son los que llevan a una posterior evaluación del conocimiento; incluso los sujetos

universitarios seleccionan el material para leer en función de que constituya materia de examen. Adler (1996) habla de 'analfatismos funcionales del libro' para referirse a los lectores que leen fragmentariamente, que sólo leen determinados capítulos sin ver la totalidad del libro; los universitarios se están definiendo actualmente por esta situación. El cómo debe leerse potencia la memoria y el resumen, no la crítica. Y el cómo realizar la acción es de una forma superficial, sin adentrarse en el texto. Incluso muchas acciones de animación lectora caen en esos mismos errores. Para dar cabida a las consecuencias de esta actuación hemos acuñado el término de 'alfabetismo funcional' (Londoño, 1990), de dudosa relevancia para el interés de la lectura pero de elevado impacto social; considerando alfabetizado al sujeto que puede realizar un uso meramente funcional del lenguaje escrito, aunque no vaya más allá de la lectura de un anuncio, de los horarios de los trenes o de las instrucciones de montaje de un juguete. La crítica, el pensamiento personal, el disfrute, quedan relegados de la cultura escrita oficial y restringidas a una minoría que consigue acceder a ellos de forma no oficial.

Así pues, podemos diferenciar con claridad la lectura instrumental, que se hace para obtener información (aprender, estudiar, saber el funcionamiento de algo) de la lectura ociosa, que se hace de forma voluntaria, para divertirse, entretenerse, asociada a la reflexión y que lleva al conocimiento.

Es el sistema social, a través de las definiciones sociales, el que prescribe las pautas y normas de comportamiento, el estereotipo del lector va a diseñar las respuestas lectoras de los individuos. La sociedad está potenciando lectores pasivos, que se "tragan el texto" (Kohan, 1999, 54), que no elaboran el significado, aceptan el texto y lo olvidan, no se formulan interrogantes, ni les sugiere opciones de pensamiento. Se enfrascan en lecturas fáciles que no tienen ningún sentido lector. Otro lector que estamos potenciando socialmente es el lector-compulsivo, que lee desmesuradamente en cantidad, pero sin calidad lectora; no retiene nada de la lectura, ni la asimila, lee sin criterio, todo le satisface (porque realmente no le satisface nada).

Las nuevas tecnologías han generado nuevos modos de leer, consultar un documento en la pantalla no es lo mismo que hojearlo, buscar información en Internet no es igual que localizarla en una enciclopedia, escribir un e-mail o participar en un chat requiere un nuevo formato de escritura. Pero todo esto no tiene nada que ver con la lectura de un libro. Actualizar la alfabetización abriéndola a las necesidades de las nuevas tecnologías es todo un reto educativo, pero no quiere decir dejar de lado el desarrollo del ser lector.

El acercamiento a la lectura no se produce de forma espontánea, es el contexto el que tiene que producir el encuentro; no es sólo una cuestión de

niños/jóvenes y libros, depende de la actitud de los adultos, de la sociedad, hacia ambos términos del binomio. No podemos separar las conductas lectoras del mundo social y político que genera la necesidad, o no, de esas conductas. El interés por la literalidad depende del conjunto de valores, expectativas y motivaciones que generan los discursos de cada grupo en su contexto social.

Nuestro contexto cultural está colonizado por la imagen, pero no podemos achacarle la responsabilidad de los bajos índices lectores; otras sociedades también se encuentran bajo el mismo influjo y, sin embargo, no están sometidas al mismo desinterés lector. El origen puede ser común, la transmisión lineal de la información que genera nuestra sociedad, que choca radicalmente con el espíritu crítico necesario para interesarse por la lectura. Hemos de asumir que el conocimiento que adquiere valor social es sólo el aprendizaje controlado, y el aprendizaje que se genera con la lectura libre está totalmente fuera del control de los sujetos externos al individuo que lee. Quizá por ello, socialmente se valore más estar informado, que tener conocimiento.

Aunque en nuestro contexto cultural se habla constantemente de la 'importancia' de la lectura, y se programan actividades de instrumentalización de la lectura, se olvida el factor más importante, el valor de la propia lectura, de la lectura en sí misma (Cerrillo, 1996). Y no podemos olvidar que "la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés" (Ferreiro, 1999, 45).

En muchas ocasiones el contexto formal, con los ejercicios escolares vinculados a la animación lectora, olvida también el valor de la lectura (Díaz Rönner, 2001; Orquín, 1988; Bamberger, 1975; García Padrino, 1993); pero, por muchas críticas que reciba la escuela sobre la tarea que realiza de promoción lectora, hemos de reconocerle su relevancia en este punto: el contexto escolar es, para muchos niños, el único medio de acceder a los libros y a la lectura. Pero no todo consiste en poner un libro en manos de los niños, la lectura implica unas capacidades reflexivas que en ocasiones no son reflejadas en las situaciones de lectura escolar; ahí es donde se produce la crítica más fuerte. Hemos de reconocer la gran labor de la escuela en esta tarea de acercamiento, pero obligar a leer para luego hacer resúmenes o responder a preguntas literales, es el mejor ingrediente para odiar la lectura. Por otra parte, Mc Loyd (1979) demostró el efecto de la sobrejustificación (recompensar aquellas actividades que por sí mismas ya resultan gratificantes puede llevar a su extinción) con respecto a la lectura; lo que exige seguir un programa diferencial de animación lectora en función de la motivación previa del sujeto, en vez de seguir un programa global para todos los niños, esto supone una dificultad adicional en el aula.

La obra literaria debe analizarse también en su contexto social, en relación con las normas sociales, con las inquietudes culturales, con el concepto que la sociedad ha aceptado de la literatura (Janer, 1996), porque la literatura refleja las corrientes sociales y culturales predominantes en cada época; la literatura infantil, con las obras recomendadas de lectura a los niños, es una copia fiel de los valores que la sociedad propugna y de los modelos culturales que se dirigen a las nuevas generaciones. Así, podemos encontrar el uso de la literatura infantil para adoctrinar en moral (con la expansión de biografías de personajes modelos, como vidas de Santos) en la mitad del siglo XX en España. Pero hoy corremos otro peligro con el aprovechamiento de la lectura para cumplir con los objetivos curriculares ajenos a la lectura. Además, la aparición de los temas transversales ha provocado la edición de libros con contenidos educativos, con el único objetivo de facilitar el estudio de estos temas y con una calidad literaria muy en entredicho, olvidándose de que cualquier libro encierra en sí mismo una vida que puede dar paso al análisis de un sin fin de valores y planteamientos críticos, sin precisar rebajar la calidad de la actividad lectora.

La literatura, sobre todo la dirigida al público infantil y juvenil, sigue pegada a la educación, lo que lleva a una desvalorización de la literatura. Las conclusiones del III Simposio de Literatura Infantil y Lectura advertían precisamente sobre el peligro de la excesiva escolarización de la literatura, que lleva a romper la relación de gratuidad de la lectura, siendo ésta una condición imprescindible para la creación de los hábitos lectores (Cerrillo, 2001). La literatura no se propone enseñar nada; el autor escribe por el placer de escribir y el verdadero lector la compra por el placer de leerla.

El sujeto lector necesita de diferentes propuestas para los diferentes momentos de lectura (Lluch, 1999). El mercado del libro en España es amplio y variado, pero, como objeto social, está sometido también a la tiranía de la rentabilidad. En el mercado editorial actual no se habla de buenos libros o malos libros, sino de parámetros comerciales, los libros más vendidos y los libros menos vendidos. Podemos encontrar en el mercado la sección de literatura premiada, literatura de consumo (que emplea envoltorios editoriales), literatura clásica, literatura recomendada, nuevos autores, ... Aunque es un fenómeno que alcanza en mayor medida al mundo dirigido a los adultos, también puede apreciarse en algunas producciones infantiles.

Aproximadamente el 30% de la producción editorial se corresponde con libros infantiles y juveniles. Contamos con libros excelentes para la biblioteca particular o escolar de nuestros hijos. El problema es que corremos el riesgo de que pasen inadvertidos por el gran número de novedades editoriales, dependiendo su

difusión del marketing al que sean sometidos y de la labor del librero o bibliotecario para su recomendación. Ante esta situación muchos lectores tienen que acudir para seleccionar sus lecturas a los listados de expertos, las críticas de prensa, a los suplementos literarios, etc.

Existe además otro problema añadido, son también artículos de consumo perecedero, algunos son libros de tirada reducida y es difícil poder conseguirlos cuando salen fuera del catálogo, con lo cual existen libros magníficos que ya no es posible acceder a ellos más que a través de fondo bibliotecario (Durán, 2002). Es un fenómeno habitual en nuestra sociedad la fabricación de 'best-seller' por los que se llegan a pagar altas cantidades en las campañas publicitarias para vender millones de ejemplares, ventas necesarias para recuperar la inversión realizada y alcanzar los ingresos exigidos por la empresa editorial. Esta sumisión a la rentabilidad trae, a su vez, como consecuencia la homogeneización del producto: cuando se encuentra una veta exitosa todos corren inmediatamente a su explotación. Lo que produce libros en cadena y las segundas, terceras, cuartas... partes de determinadas obras que obtuvieron éxito de venta. Actualmente muy pocas editoriales pueden publicar los libros que quieren, los que les gustan, con independencia del estudio previo del mercado referido bien al producto o bien al autor.

Uno de los grandes cambios producidos en nuestra cultura es el incremento del tiempo libre, del tiempo de ocio, incremento tanto cuantitativo como cualitativo. Cuantitativamente significa mucha mayor disponibilidad de tiempo libre, y cualitativamente exige satisfacción personal, pero puede confundirse lo placentero con lo fácil y con lo pasivo. En la lectura se ha visto reflejado por la expansión de la lectura evasiva, por la lectura-masa (como la denomina Gómez Soto, 2000), caracterizada por la ausencia de esfuerzo y de diálogo con el texto; se trata de la lectura como placer efímero, no como constructora de conocimiento. Se refleja en el tipo de lectura seleccionada: novela de aventuras, ciencia-ficción, novela sentimental y best-seller. En la lectura de revistas se produce el mismo efecto, se elige en función de tener la información no el conocimiento, por eso predomina la venta de revistas dedicadas al 'corazón'.

Nos encontramos con una falta de consideración hacia la formación y el conocimiento, se potencia el éxito fácil, rápido, sin necesidad de preparación previa sólida. En el trabajo tampoco se produce una mejoría profesional con el dominio de la alfabetización. Unido a la potenciación de la inmediatez, de la supervivencia diaria que restringe las inversiones de futuro, también las cognitivas. Es una sociedad de lo efímero, de lo transitorio, en la que podemos encontrar ensalzamientos de autores por pertenecer al mundo de la farándula o libros

oportunistas que carecen de interés al paso de pocos meses, si es que lo llegaron a tener.

Nuestra cultura también ha potenciado el consumo. De hecho, la cultura de la sociedad actual ha transformado el consumo en una forma de vida y de expresión social (Alonso y Conde, 1994). Se ha visto reflejado en la lectura con la aparición de los lectores con intención social de consumo, bajo el mecanismo de usar y tirar, sin realizar un procesos constructivo personal (Gil Calvo, 2001); son personas que leen por el placer de consumir libros, no por las lecturas; por poder decir que han leído todos los best-seller, no con una selección de lecturas.

Ya hemos comentado que el lector se hace leyendo, pero para realizar una actividad ésta tiene que estar motivada y valorada socialmente, el contexto sociocultural tiene que potenciar el tiempo dedicado a ella. El mismo hecho de relegar la lectura de libros en la escuela como situación de evasión cuando han finalizado las 'importantes tareas escolares' es una escenificación pedagógica del valor social de la actividad de leer (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989). Para los adultos, en muchos casos, ese momento llega en la última hora del día, cuando ya nos encontramos en la cama, cansados de las tareas cotidianas. Al poco de iniciar la actividad lectora se confunden las palabras, se empieza a cabecear, las manos se aflojan y dejan caer el libro. Refleja la escasa valoración social que tiene el tiempo dedicado a la lectura.

Emilia Ferreiro en las conversaciones con Rosa Torres del Castillo (Quinteros, 1999) señala como otro factor social importante la valoración social del maestro. Ya no representa una figura de reconocimiento social, un modelo a seguir y respetar; además de que en algunos casos son ellos mismos los que no cuidan la expresión del lenguaje, ni son lectores.

Sin ninguna duda, la imagen que tenemos sobre una identidad social es la imagen de nosotros mismos, y la que pensamos que los demás tienen de nosotros. Por ello, sobre la conceptualización social general incluimos elementos que refuercen nuestra propia identidad para conseguir una valoración de nosotros mismos positiva. Así, los lectores pueden afirmar: "... los libros son *amigos* que nos tienden su mano en los momentos en que nos pesa la soledad. Son *billetes* para realizar toda clase de viajes de placer; *pasaportes* para entrar en el reino de la Aventura y *máquinas para viajar* en el Tiempo y en el Espacio". (Alonso, 2002, 25). Pero los no lectores piensan que leer es un rollo, que los lectores son aburridos. Vemos y pensamos el mundo en términos de nuestras representaciones que, además, nos ayudan a formar parte de un determinado grupo que comparte nuestras ideas.

### **1.6.2. Política y lectura**

¿Por qué leemos los lectores?, ¿por qué continuamos leyendo? A los lectores nos es difícil pensar en un estilo de vida sin lectura, pues nos parece algo tan necesario que puede resultarnos imposible creer que a alguien no le gusten los libros, su tacto, el placer de abrir un libro nuevo, el olor de un libro viejo, la imperiosa necesidad de guardar un libro en la maleta cuando se sale de viaje... Pero es así, hay muchas personas para las que el leer no es cotidiano. Quizá la clave está en que no podemos comprender lo que no conocemos. Ante ello, la primera medida a tomar dentro de la promoción a la lectura es que todos los niños puedan conocer la 'experiencia lectora', una vez conocida podrán decidir si les gusta o no, pero ninguno podemos afirmar que no nos gusta lo que no hemos probado.

Aunque la lectura y la escritura están presentes constantemente en la vida cotidiana, casi la mitad de los españoles no lee jamás un libro (Mata, 2002). Los análisis efectuados demuestran que a partir de mediados de los ochenta se produce un punto de inflexión en la expansión social de la lectura, estando su uso separado, excepto para una minoría, del mundo del ocio; la lectura se restringe al ámbito profesional o al consumo de información perecedera para la gran mayoría, teniendo un carácter puramente instrumental. No podemos buscar una explicación exclusivamente pedagógica a este dato cuando se trata de un momento histórico de expansión de la educación. Como ya hemos visto, el hábito lector se educa, surge del proceso de socialización, eso lo convierte en un problema de esencia político-social, con lo cual las soluciones han de ser de la misma naturaleza. Por eso las medidas de promoción lectora tienen que tener como objetivo tratar de transformar las actitudes individuales y colectivas en torno a la lectura. El beneficio de la promoción es social por el hecho de incidir a su vez sobre los sujetos de forma individual y sobre la sociedad en su totalidad. Basanta (1993, 110) afirma "promover la lectura debe ser promover la educación lectora, sabedores de que con ello ayudamos a la formación de un individuo más crítico, más independiente, más libre".

La promoción de la lectura está relacionada con las políticas culturales de las colectividades. La Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura desarrolla las siguientes funciones de promoción del libro, la lectura y las bibliotecas:

- Promoción y difusión nacional e internacional del libro español y de las letras españolas. A través de ayudas, celebración de ferias, la gestión del ISBN y la edición de catálogos, concesión de premios y estudios estadísticos sobre la venta de libros.

- Fomento de la lectura. Concesión de premios en bibliotecas, participación en la promoción del libro infantil y juvenil y colaboración con la administración educativa.
- Coordinación del sector bibliotecario. Promoción y coordinación del sector bibliotecario, construcción y automatización de bibliotecas, mantenimiento de bases de datos, publicación de boletines y estudios estadísticos.

Las condiciones de una promoción lectora eficaz son: compromiso, entusiasmo, información, formación y contacto continuo. Sin embargo, muchas de las campañas institucionales de promoción del libro y la lectura responden a criterios de oportunidad política, con lo que no tienen continuidad y se realizan bajo presupuestos de superficialidad, de atención política en vez de social, las medidas adaptadas son parciales y no se realizan coherentemente como un conjunto. Gómez Soto (2000, 49) señala que “las acciones de fomento llevadas a la práctica han tenido y tienen un carácter fundamentalmente publicitario (campañas de lectura, por ejemplo) y conmemorativo, más que estructural”.

Bruner (1996) planteaba que la crisis de la lectura había provocado una clara unanimidad política de establecer como objetivo cultural el mejorar los hábitos lectores, motivada por la estrecha asociación que presenta con las medidas de desarrollo social y cultural de un país, pero es sólo una estrategia política que no va unida a potenciar la lectura reflexiva, ni la formación personal.

En nuestro país, el MECD lleva actualmente a cabo el “Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004” ([www.planlectura.es](http://www.planlectura.es)), su acción educativa está centrada, fundamentalmente, en la formación de profesores y en la dotación de bibliotecas, incluyendo también acciones de comunicación publicitaria y concursos para la animación lectora en municipios pequeños.

En realidad, las medidas políticas siguen achacando los problemas, básicamente, a la institución escolar y buscando las soluciones en los cambios educativos en esta institución, como si todo el marco educativo fuera la escuela, pero además con el agravante de no dotarla de apoyos, ni humanos, ni materiales, ni económicos (Gutiérrez del Valle, 1996). Muchos colegios siguen careciendo de una biblioteca para los niños, y en otros casos la biblioteca del aula depende de la voluntariedad del profesor y de sus propias aportaciones personales. Los colegios carecen de personal especializado, incluso de un bibliotecario, que organice las actividades de animación en el centro. La promoción de la lectura se ha girado hacia la animación lectora, en contextos escolares y bibliotecarios, reducidos a una intervención puntual sin continuación en el tiempo, a breves pinceladas de color en la dinámica curricular de la escuela, con el objetivo de reducir la distancia entre el



libro y el lector. La mayoría de los niños celebra las actividades de animación en la escuela (Equipo Peonza, 1995) pero son acciones con carácter transitorio, puntuales, que en muchos casos pasan sin dejar huella. Aunque el principal freno de la animación lectora, posiblemente, sea la baja valoración social de esta actividad y, como consecuencia, de la relación de los ciudadanos con el mundo de la lectura. Quizá por ello, el interés por la lectura se va perdiendo conforme va incrementándose la edad de los niños, suponiendo una verdadera preocupación para los profesionales del campo lector (McKenna y cols, 1995).

Otro sector directamente implicado en la promoción lectora son los libreros y editores, pero en ocasiones también hacen un olvido escandaloso de su finalidad de difusión cultural y dan preferencia al aspecto mercantil de la empresa. De hecho la Federación de Gremios de Editores de España empezó a trabajar en la promoción del libro como consecuencia del estancamiento de los ingresos, marcándose como objetivo “propugnar una acción decidida a favor de la lectura, convirtiéndola en un tema de ‘moda’ en la sociedad española”. De ahí la proliferación de los premios literarios de las editoriales y los grandes lanzamientos comerciales. En ningún caso los libros más comerciales deben ser considerados los de mejor calidad literaria, pero tampoco deben ser condenados.

Las razones estratégicas que avalan el plan de lectura son dos, la primera vinculada al valor intrínseco de la lectura, pero la segunda va dirigida a crear una imagen positiva del sector del libro, para resarcir la problemática de enfrentamiento y agresividad a la que se había visto sometida. Así puede verse que el tema de los reducidos hábitos lectores es una problemática colateral para este sector. Lo que hace que su verdadero interés sea la venta de libros, no el incremento del número de lectores, da igual que el libro vendido se lea o no, lo importante es la venta. Por eso sus políticas de promoción van dirigidas al no lector para transformarlo en comprador y a los lectores ocasionales, que son los mayores compradores de los lanzamientos editoriales publicitados. También, seguramente, a nivel sociopolítico interesan más los lectores fugaces, que realizan una lectura evasiva, de recreo, sin reflexión, ni espíritu crítico.

Por su parte, los medios de comunicación (televisión, radio, prensa) apenas dedican atención al libro y a la lectura, más allá de espacios minoritarios. No existen modelos mediáticos de lectores a los que puedan seguir los jóvenes, más bien al contrario, los modelos ofrecidos y los personajes alzados a la fama son gente de farándula, que pueden mostrar abiertamente un desprecio por el conocimiento, que se adscriben claramente hacia los ocios fáciles y la fama sin esfuerzo.

Sin embargo, si el problema de los bajos índices lectores es social, hay que implicar a todos los sectores de la sociedad. Una auténtica medida de promoción de la lectura pasa porque la lectura esté presente en un mayor número de espacios sociales, reforzando su presencia en las familias y los m.c.m., desligándose de las obligaciones escolares. Es muy difícil encajar la actividad voluntaria de leer en el contexto formal definido por la obligatoriedad de los comportamientos. Un ejemplo de ello es la última campaña de promoción lanzada desde el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, el programa de animación lectora *Leemos Juntos* que busca promover la lectura compartida en el hogar, desde las primeras edades. Ofrece la posibilidad de tener en casa un lote de 20 libros dirigidos a todos los miembros de la unidad familiar para compartir el tiempo de lectura. Pensamos que es una iniciativa interesante y de una elevada importancia por la novedad que supone en nuestro país la implicación de la familia en el desarrollo de los hábitos lectores.

Un modelo de promoción globalizada es el que se lleva a cabo en el Reino Unido desde 1998 (un breve informe sobre el mismo fue publicado en *CLIJ*, 146, 32-36). Es un programa promovido por el Gobierno que implica a entidades educativas, bibliotecas, editores, ayuntamientos y empresas privadas de diversos sectores mercantiles, dirigida a todas las edades. Las actividades y programas de fomento de la lectura alcanzan a todos los aspectos de la vida cotidiana y favorecen la posibilidad de acceder y conservar libros de forma gratuita, a través de vales que aparecen en los más variados productos, desde la prensa hasta las bolsas de patatas fritas. Promueve la lectura fuera de la escuela, con el intercambio de libros en otros contextos y para todas las edades, desde infantes con información a padres en centros de salud, en centros de trabajo, ... La consecuencia ha sido un aumento exponencial de las actividades lectoras (Thebridge, 2001). El éxito del mismo se encuentra en la globalización de su actuación y de la propia filosofía de partida, se trata de un programa de alfabetización para todas las edades, no sólo de venta de libros, ni sólo para niños.

“La lectura se alimenta a sí misma” (Albanell, 2002, 12), por eso, lo mejor que se puede hacer para fomentar la lectura es leer, leer con gusto. “... no hay ningún secreto para despertar el gusto por la lectura. Sólo hay que abrir un libro que contenga un texto poderoso y leer en alta voz. No se precisa nada más, todo es tan sencillo como beber agua”. (Fernández Paz, 2002, 85). Julio Camba, con un espíritu totalmente irónico afirmaba: “... los libros sirven para muchas cosas. Sirven para completar el mobiliario de las habitaciones. Sirve para realzar el asiento de una silla cuando a la hora de comer, alguna persona de pocos años o de escasa estatura no se encuentra en el comedor al nivel de su plato de sopa. Sirven para

calzar la pata de una mesa. Sirven para obturar agujeros, y si ustedes me dicen que sirven también para leer, yo me veré obligado a responderles que, en efecto, algunas veces sirven para eso, pero que si el público no comprase libros más que para el único y exclusivo objetivo de leerlos, el negocio editorial daría poquísimo de sí". Posiblemente la realidad sea tan sencilla como esto y el problema radique en nosotros mismos, quizá todo se reduzca a que 'nadie da lo que no tiene'.

Y, por último, después de este desarrollo, tenemos que mostrarnos de acuerdo con Pennac (1993), en que también hay que respetar 'el derecho a no leer', pero porque sea una decisión personal después de haber conocido la experiencia, no porque desde la sociedad no hayamos sido capaces de acercar el libro al niño. Sin ninguna duda leer no es un deber, es un derecho (Machado, 2002).

Queremos concluir por donde empezamos. Compartimos el mensaje de Tolchinsky (1993) de que "la lectura y el lenguaje escrito no son sólo asignaturas escolares", son dominios sociales. Debemos reclamar retomar la alfabetización como un problema político y social, no como un problema teórico y educativo. El objetivo no es sólo cuantitativo, también ha de ser cualitativo. Hay que leer más, pero también hay que leer mejor. Para ello, debemos empezar por el principio, hay que enseñar a leer mejor, no quedándonos en el instrumento y la pragmática, sino pasando a la ejercitación crítica para despertar el componente lúdico de la actividad lectora, enseñando a leer de forma efectiva para fomentar el desarrollo de lectores (Pressley, 1999). Posiblemente eso exige un cambio en el procedimiento, replantear la educación centrada en el producto por una educación centrada en el proceso; una reestructuración de los objetivos, subordinándolos al objetivo fundamental de crear el placer por la lectura y el hábito lector (López Molina, 2000), buscando el desarrollo del lector de calidad, que Teresa Colomer (1998) define, refiriéndose al sujeto infantil y juvenil, como un lector que aprende de forma cultural, a través de unas formas narrativas, una valoración del mundo, con la intervención imprescindible de todo el contexto social.



## Capítulo 2:

# ESTUDIOS SOBRE HÁBITOS LECTORES

En este capítulo revisaremos brevemente algunos estudios que se han realizado en España sobre hábitos lectores. Hemos de señalar que, básicamente, se trata de estudios cuantitativos de medición de la conducta lectora y de la compra de libros.

En general, diferenciaremos dos líneas de trabajo, que se pueden clasificar en directas e indirectas. Las directas se ocupan de aspectos del comportamiento lector y las indirectas se centran en hábitos sociales generales de consumo y/o en el estudio de la producción editorial.

En las fuentes directas, a su vez, se diferencian dos tipos: las encuestas de hábitos de lectura y la evaluación de la comprensión lectora, tratándose de dos tipos dispares, tanto metodológica como epistemológicamente. En España los datos existentes provienen mayoritariamente de las encuestas; existen algunos estudios puntuales sobre comprensión en el ámbito educativo aunque, siguiendo la tendencia de los indicadores internacionales, en un plazo corto, seguramente, podremos disponer de datos de comprensión más generales, referidos a la población española.

Otra línea diferente sería la cualitativa, aunque es notoria la ausencia de estudios de carácter nacional e impulsados desde instancias gubernamentales. Nosotros nos referiremos a dos, por contar con una base metodológica sólida, el trabajo realizado por Moreno (2000), fruto de su tesis doctoral, *Evaluación de los contextos de influencia en la formación de hábitos lectores* (Málaga, 1998) y el estudio de Contreras (2002) publicado por la Federación de Gremios de Editores.

### 2.1. ENCUESTAS DE HÁBITOS LECTORES

Las encuestas inciden en los datos sobre el consumo de lectura, respondiendo a sondeos de opinión y centrándose sobre la lectura de libros, principalmente. Están orientadas a recabar información sobre frecuencia, afición y criterios de lectura del sujeto encuestado.

Un problema general de estos estudios es la pobreza metodológica y conceptual, ya que se reducen a la descripción, sin realizar una explotación

estadística de los datos; normalmente debido al imperativo del tiempo y de los costes que supone un trabajo de este tipo. Además, su significación depende de la perspectiva de lectura que adopte el diseñador de la encuesta. Otro aspecto a considerar es la dependencia de los intereses mercantiles o políticos del organismo que promueve el estudio. Respecto a los datos, presentan un sesgo en cuanto al grado de veracidad de las respuestas del entrevistado y el criterio subjetivo que marca el sujeto al contestar, no siendo totalmente equiparables las valoraciones entre las muestras de estudio, al producirse sobre las percepciones sociales. Por ello, debe tenerse en cuenta la variación en función del grupo cultural, procedencia social, status, etc., debiendo recoger también información sobre contextos, como familia, trabajo o comunidad, para asegurar una representación adecuada de la población de estudio.

### **2.1.1. Encuestas de ámbito nacional**

Las primeras encuestas sobre hábitos lectores fueron impulsadas por las editoriales que, como productores y vendedores de libros muestran interés por conocer el perfil del posible lector al que se dirigen, entendido como comprador potencial de libros, con un carácter mercantil evidente. La primera encuesta de hábitos lectores se realiza en España durante 1964, aunque los primeros datos a nivel nacional proceden de la década de los 70.

Revisaremos brevemente algunos de los estudios realizados:

- *Instituto de la Opinión Pública, 1964*, realizado en Madrid sobre los medios de comunicación. Incluye datos sobre número de lectores y frecuencia de la lectura.
- *Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, 1966*, sobre la lectura de textos de bibliotecas públicas. Dirigido a conocer los libros más leídos, los gustos y preferencias literarias.
- *Instituto de Opinión Pública, 1970*, encuesta sobre hábitos de lectura, radioaudición y televisión, con finalidad política, para analizar la lectura de libros, propiedad y tipología de lecturas en español y en otros idiomas, de la población con mayor influencia en la sociedad.
- *Banco Español de Crédito, 1964 y 1970*, sobre hábitos de compra y grado de posesión y consumo de bienes, incluyendo datos sobre el consumo de libros.

En estas encuestas, como ya hemos comentado, predomina claramente la dimensión mercantil sobre la cultural. A partir de 1970 se inicia una nueva etapa en la que se realizan grandes encuestas estatales sobre el comportamiento cultural de los españoles, con el objetivo de establecer medidas políticas.

- *Instituto Nacional de Estadística, 1974*, se trata de una investigación global sobre actividad cultural, centrándose en los consumos y en el análisis de las demandas de equipamientos e infraestructuras culturales.
- *Instituto Nacional de Estadística, 1976*, con una encuesta específica sobre hábitos de lectura dirigida a conocer la compra y lectura de libros y publicaciones periódicas.
- *Ministerio de Cultura, 1978*, en colaboración con el INE, es la primera de una serie de encuestas sobre demandas culturales, con el objetivo de conocerlas y elaborar una política social y cultural que elimine las desigualdades de la población. En lo que respecta a la lectura se centra en su práctica y en la posesión de libros.
- *Ministerio de Cultura, 1980*, con una encuesta específica sobre la lectura infantil.
- *Ministerio de Cultura, 1983*, encuesta de cultura y ocio, más limitada que el estudio anterior, incluye también datos sobre índice lector y lectura de prensa y revistas.
- *Ministerio de Cultura, 1985*, encuesta sobre el comportamiento cultural de los españoles, desarrollada con una metodología similar a la de 1978; empleando la terminología establecida por la UNESCO. Distingue las expresiones culturales de la promoción de bienes y servicios culturales, la utilización de éstos y su intercambio. Los resultados de esta encuesta señalan un tercio de la población como 'no lectora', pero que se manifiesta 'aficionada a la lectura', lo que constituye un grupo susceptible de intervención.
- *Ministerio de Cultura, 1986*, estudio sobre la conducta de compra de libros y revistas.
- *Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, 1988*, estudio sobre la juventud en España en el que analizan también los hábitos lectores de la juventud en ese momento.
- *Ministerio de Cultura, 1991*, cierra el ciclo de grandes estudios realizados por la Administración Estatal con una encuesta sobre consumos culturales. En esta encuesta se analizan los equipamientos, consumos y hábitos culturales, incluyendo lectura, compra de libros y uso de bibliotecas.

A partir de 1990 entramos en una etapa diferente, se modifica la forma de elaborar los estudios, produciéndose a partir de ese momento una prevalencia de análisis más específicos. Se plantean tres perspectivas de estudio de la cultura: los equipamientos, los consumos culturales y los hábitos culturales; en este último apartado se incluyen los estudios de lectura. La segmentación producida hace factible un estudio más pormenorizado, pero lleva a una reducción de las muestras de estudio, que incide sobre la generalización de los resultados.

En el campo de la lectura la iniciativa es del sector privado, a través de fundaciones, sociedades sin ánimo de lucro, grupos editoriales, gabinetes y empresas de investigación sociológica. En algunos casos, sus estudios son sufragados por el Estado, aunque en la mayoría de las ocasiones responden a criterios privados de búsqueda de estrategia de venta y preferencias de consumo.

- *Fuinca, 1993*, informe referido al libro y la lectura. Incluye un análisis comparativo entre los porcentajes de personas lectoras de varios países europeos.

- *Cires, 1994*, estudio sobre el comportamiento y actividades culturales de los españoles, se centra en el empleo del tiempo libre y la importancia social de diversas aficiones culturales en la conformación del ocio, entre las que se incluye la lectura. Analiza la dotación de libros en los hogares, el préstamo bibliotecario, la afición lectora para distintos géneros y medios escritos. Establece correlaciones entre las actividades culturales y los hábitos lectores.

- *Instituto Demaskopie, 1994*, amplía el estudio a seis países europeos, entre ellos España.

- *Eurodoxa, 1994*, encuesta sobre lectura realizada por encargo de la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Cultura, ampliando el concepto de lectura a todo tipo de soporte. Denominado *Estudio sobre la sociedad lectora*, dirigido por Martín Serrano, incluye dos monografías: en la primera, *El universo de los lectores y las lecturas*, se analizan los materiales textuales y la identificación del sujeto lector por frecuencia y función de sus actos de lectura, diferencia entre una lectura de consumo, que no profundiza ningún conocimiento utilizable, y otra lectura de producción, aplicable a las actividades profesionales. En la segunda, *Representación y función social del libro*, se centra en el libro y su relación con los demás medios de comunicación, imagen del lector, hábitos y comportamientos característicos y estímulos e impedimentos para la práctica lectora. Esta investigación supera el carácter descriptivo de las encuestas realizadas hasta entonces.

- *Tábula V, 1998*, a instancias de la Confederación General del Libro, Archivos y Bibliotecas, del Ministerio de Educación y Cultura, y dirigida por Amando de Miguel e Isabel de París, se realizan sobre hábitos y actitudes lectoras, que se orienta hacia lectores potenciales, seleccionando sólo los sujetos que saben leer. Presenta, además, otros sesgos significativos en la muestra de estudio: toma como muestra sólo a residentes en municipios de más de 10.000 habitantes (aproximadamente una tercera parte de la población española, con unas características de estilo de vida peculiares) y utiliza un tamaño reducido de muestra.

No obstante, plantea los problemas de la situación social de la lectura: crisis de la lectura entre la juventud y homogeneización de los comportamientos



culturales. Define la tipología lectora en función de la combinación de la afición, la práctica, el volumen, la intensidad, la función, la utilización de diccionarios y el lugar de lectura. Establece distintos perfiles de lector según el gusto y los hábitos, entre lecturas obligadas, intensas, débiles o lentas. También destaca la novedad de considerar el préstamo de libros entre particulares y la amplitud en el estudio sobre la escritura. Aunque otros aspectos, como los libros con dedicatoria o el orden de los libros en la biblioteca doméstica, han resultado de escaso interés.

En el 2000 se produce un nuevo punto de inflexión en los estudios sobre los hábitos lectores. La incapacidad de una fracción significativa de sujetos para desenvolverse con las herramientas alfabéticas, genera la puesta en marcha de estudios estadísticos para conocer el fenómeno y analizar su dimensión. Así, la *Federación de Gremios de Editores* viene realizando anualmente desde el año 2000 el estudio sobre los hábitos de lectura y compra de libros, patrocinado por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, a cargo de la empresa Precisa.

- Año 2000. Analiza los hábitos de lectura de libros en el tiempo libre: frecuencia lectora, tipología de lectores y temas que más interesan de lectura. Hay que indicar mayor incidencia en el estudio de los hábitos de compra de libros, que en los hábitos lectores, recopilando información trimestral sobre los hábitos de compra.

- En el año 2001, analiza el comportamiento lector en cuanto a hábitos lectores, hábitos de compra y otros hábitos culturales. En este último apartado analiza la asistencia a bibliotecas, lectura de prensa y revistas, incluyendo también un análisis de la utilización de Internet. Utiliza entrevistas aleatorias y entrevistas dirigidas exclusivamente a lectores y/o compradores de libros, realizando una recogida trimestral de la información y publicando los resultados de forma acumulada a lo largo de todo el año.

- En el año 2002, de nuevo realiza encuestas aleatorias y encuestas dirigidas exclusivamente a lectores, realizando una recogida trimestral de la información y publicando los resultados, de forma acumulada, a lo largo de todo el año. Presenta los resultados en cinco apartados: hábitos de lectura, dotación de libros en el hogar, hábitos de compra, bibliotecas y otros (básicamente Internet).

- En el año 2003, continúa con la misma metodología de trabajo, aunque incluye nuevas cuestiones en el informe. En cuanto a los hábitos de lectura diferencia entre la frecuencia de lectura mensual y trimestral, presenta datos sobre el número de libros leídos y sobre las preferencias temáticas de las novelas; en los hábitos de compra analiza la adquisición de los libros de texto. En el momento del cierre de este informe de tesis están publicados los datos acumulados hasta el tercer trimestre de 2003.

Otra característica de este período, que refleja la importancia concedida a la lectura, es que se producen en el mismo estudios realizados por diferentes entidades, que incluyen entre sus objetivos el análisis de la conducta lectora. Como ejemplo, en el año 2001, en que nosotros llevamos a cabo la recogida de datos, aparecieron los siguientes estudios:

- La *Sociedad General de Autores y Editores*, a través de la fundación Autor, realiza el estudio de los hábitos de consumo cultural.
- El *Centro de Investigaciones Sociológicas* realiza el estudio sobre tiempo libre y hábitos de lectura, que incluye un informe de la lectura en España ejecutado por Alvira, García López y Blanco. Analiza los hábitos de lectura, la lectura como consumo y en tiempo de ocio, y las preferencias lectoras.
- El *Informe Juventud en España 2000* ofrece datos sobre la oferta audiovisual y la lectura.
- El *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* hace públicos los resultados del estudio de evaluación de la educación primaria, realizado conjuntamente con las administraciones educativas, donde quedan reflejados algunos aspectos de la lectura y la escritura en los alumnos de sexto curso de Educación Primaria.
- Estudio sobre el comercio del libro, realizado por Precisa bajo la promoción de la *Federación de Gremios de Editores de España*. Su objetivo es analizar la estructura de la empresa editorial, la producción editorial, el nivel de facturación y los canales de comercialización.
- Desde el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, y como parte del Plan de Fomento de la Lectura, se pone en marcha la encuesta de hábitos lectores de la población escolar entre 15 y 16 años.

#### **2.1.1.1. Análisis de los estudios realizados**

Aunque con ciertas limitaciones, que iremos señalando, los estudios cuantitativos realizados dibujan un mapa singular y rico en perspectivas desde las que poder situarnos.

Las encuestas en sí mismas plantean un primer problema, que es la propia conceptualización sobre el hábito lector, o del acto lector, del que parte el encuestador. Punto de gran interés, porque el concepto implícito de lectura marcará las cuestiones que se planteen en la encuesta y el modo de formularlas, así como las posibles alternativas de respuesta que incluya cada pregunta.

Otro sesgo viene dado por el propio entrevistado. Al presentar las cuestiones sin una teorización previa, el criterio de respuesta dependerá de la subjetividad del encuestado.

Los criterios para definir al lector son diferentes según el estudio al que acudamos, los más frecuentes han sido tres: umbral mínimo de lectura, frecuencia del acto lector y afición a leer.

- *Umbral mínimo de lectura*, se suele situar en un libro al año, aunque también se ha empleado como criterio tres libros, y estar leyendo un libro en el momento de realizar la encuesta.
- *Frecuencia del acto lector*, se han considerado como baremo distintos periodos de tiempo: al menos una vez en los últimos tres meses, leer de vez en cuando, haber leído un libro en el último año, haber leído como mínimo quince minutos el último día festivo anterior al pase de la encuesta.
- *Afición a la lectura*, depende de la definición de los distintos niveles de respuesta y de las propias apreciaciones del entrevistado.

Respecto a los estudios realizados, como se puede apreciar en la breve evolución de encuestas que hemos presentado, una primera diferenciación se orienta hacia el objeto de estudio, ya que unos se centran en los hábitos de lectura, otros en la conducta de compra y otros realizan un análisis conjunto. En cuanto a la lectura, unos se ocupan de la lectura a través de bibliotecas, otros de la lectura privada, y otros extienden el estudio a la lectura sobre diferentes soportes.

En cuanto a la muestra, ámbito geográfico, variables de trabajo y edad, también se encuentran grandes diferencias entre los estudios.

En líneas generales, se pueden señalar cuatro problemas básicos en los estudios realizados:

- 1º.- La diversidad de planteamientos y perspectivas de los estudios, de modo que es difícil disponer de indicadores parejos entre ellos.
- 2º.- La significación atribuida a los indicadores de lectura, unido a la presentación sesgada de los resultados y a la escasa explicación de los datos obtenidos, lo que dificulta la comparación entre ellos.
- 3º.- Los resultados se presentan descontextualizados, sin vincularlos a su significación sociocultural. Además, se van abandonando indicadores empleados en las encuestas anteriores, no existiendo criterios estables y eliminando la posibilidad de contrastación temporal. Todo ello unido a la falta de periodicidad de los estudios sobre hábitos lectores, que impide realizar un seguimiento evolutivo. El interés de estos estudios depende más de cuestiones políticas y de intereses de los medios de comunicación o editoriales, que de factores propios del ámbito cultural.
- 4º.- Difusión de los resultados y accesibilidad a ellos. En la mayoría de las ocasiones se reduce a unas breves reseñas sobre datos concretos, en muchos casos manipulados, por el interés político, para magnificar los resultados obtenidos.

Incluso en las encuestas realizadas desde el 2000, promovidas por la misma entidad y elaboradas por la misma empresa, aparecen similares dificultades. Analizaremos la situación de los resultados presentados por Precisa en los años 2000, 2001, 2002 y 2003, centrándonos en ellos por dos motivos: primero por ser datos más actuales y, segundo, porque son los que utilizaremos como referencia de comparación al analizar los resultados de nuestra investigación.

Lo primero que debemos señalar es el incremento en la extensión del estudio desde el año 2000. En este primer año se realizaron 2.000 encuestas para recoger la información de hábitos de lectura, los hábitos de compra se obtuvieron a partir de entrevistas y diarios de compra en 1.000 hogares, con recogida trimestral de la información. Desde el 2001, los datos, tanto de hábitos de lectura como de hábitos de compra, se recogen trimestralmente a partir de 1.000 entrevistas aleatorias y 3.000 entrevistas a "lectores con dedicación de lectura como mínimo mensual" (lo que constituye una base anual de 4.000 entrevistas aleatorias y 12.000 entrevistas a lectores). Los resultados se publican trimestralmente, acumulando los datos de los trimestres anteriores.

En cuanto a la información publicada, también se refleja el incremento de la extensión del estudio. En el año 2000 sólo aparece información de hábitos de lectura en cuanto a la frecuencia y a los temas de lectura, en los años siguientes se amplían los campos de estudio, pero no se mantiene correspondencia entre los índices que se presentan cada año; el único dato válido que permite realizar un seguimiento es el porcentaje de lectores. El estudio de Precisa establece el criterio de lectura en función de la frecuencia lectora, diferenciando tres categorías: no lectores, lectores frecuentes (leen alguna vez a la semana) y lectores ocasionales (leen alguna vez al mes o al trimestre); en el 2003 segmenta el grupo de lectores ocasionales en dos categorías: lectores habituales (leen alguna vez al mes) y lectores ocasionales (leen alguna vez al trimestre).

Los resultados de la encuesta del 2000 presentan la tipología de los lectores distribuidos en lectores frecuentes y lectores ocasionales. En las del 2002 y 2003 se presentan los resultados globales de lectores sin especificar la categoría, y en los datos del 2001 se reflejan los resultados en función del número de horas que dedican a la semana a leer; en los resultados del 2002 no aparece reflejado ese dato, y en el 2003 se ofrece conjuntamente con la frecuencia lectora. Esta situación hace imposible establecer un análisis de la evolución de la conducta lectora pormenorizada en función de las características de población. En el 2003 se ofrece información sobre el número de libros leídos cruzado con la frecuencia de lectura.

Otros índices lectores sufren la misma situación, aparecen en los resultados de un determinado año pero no en otros; por ejemplo, las razones de lectura y de

no lectura (2001 y 2003), la forma de acceso al libro de lectura (2002), la lectura en los niños (2001), lectura de prensa y revistas (2001 y 2003). Otros se han ido incorporando y manteniendo a lo largo de los estudios o incluso ampliando, como la asistencia a bibliotecas y conducta de préstamo bibliotecario (2001), frecuencia de visitas a la biblioteca y número de libros en préstamo (2002), tipo de biblioteca a la que asiste (2003). El número de libros en el hogar se incorpora en el 2001 y se sigue manteniendo, pero sin especificar la distribución del material bibliográfico de la misma; el empleo de internet se cuantifica también desde el año 2001.

En los hábitos de compra se presenta una mayor homogeneidad en la información disponible, lo que permite realizar un seguimiento del consumo de libros. Se inicia en el 2000 con los datos de: volumen de libros comprados, perfil del comprador de libros, razones de compra, materias de compra y canales de adquisición. En el 2001 se incorpora el motivo de elección. En el 2002 la compra de los libros de los menores del hogar. En el 2003 se añade información sobre la compra de libros de texto y la adquisición de libros con la compra del periódico, también, en ese mismo año, hay resultados sobre las preferencias temáticas de la compra de novelas.

En conclusión, aunque se ha ido añadiendo información sobre los hábitos de lectura es mucho más elaborada y extensa la información sobre los hábitos de compra de libros. Sin ninguna duda, el interés de la Federación de Gremios de Editores de España es más comercial que cultural, pero hemos de reconocerles la tarea efectuada en los análisis de estos cuatro años.

Por último, en cuanto a la difusión de estos datos, se sigue manteniendo una breve nota en la prensa cuando se presentan los resultados anuales y el acceso a unos datos reducidos en presentación con power-point desde la página web de la institución que lo promueve.

#### **2.1.1.2. Otros estudios**

Aparte de las encuestas realizadas a nivel nacional, se han realizado estudios puntuales centrados en un marco geográfico concreto. Por su difusión haremos una breve referencia a algunos de ellos.

En 1984, Martín de Dios analiza las actitudes culturales de Castilla; Cendán y Pazos (1986) estudian las preferencias lectoras de los niños y jóvenes españoles; García Garrido (1998) analiza la calidad de la educación y su vinculación con la lectura. Concretamente, centrados en la medición de hábitos lectores, son diversos los estudios realizados: en 1988 se publican los resultados de la investigación realizada bajo la dirección de Cano sobre los hábitos lectores de los escolares de la región de Murcia; en 1990 el catedrático de sociología González Blasco, de la

Universidad de Zaragoza, realiza un estudio sobre los hábitos lectores de jóvenes entre 15 y 24 años; en 1996 es la Universidad de Valencia, bajo la dirección de Pérez Alonso-Geta, la que publica los datos sobre la lectura de niños de 8 a 14 años; un año después, en 1997, el profesor Canals, director del Laboratorio de Lectura del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona, hace público el informe sobre lectura en alumnos catalanes; también en 1997, Olaziregi, realiza un estudio sociológico sobre la lectura de los jóvenes vascos centrado en el hábito lector de obras en castellano y en euskera. En 1999, Fernández Blanco, García Díez y Prieto, presentan los resultados de los perfiles de lectores habituales de libros y periódicos, con un estudio que corrobora la importancia del nivel educativo y del ambiente cultural de la familia en la formación de los hábitos de lectura. En el 2001 Cristina Feliu coordina un estudio sobre los hábitos lectores de los escolares, de 8 a 16 años, realizado por la Fundación Bertelsmann.

## **2.2. ESTUDIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

En 1993 el informe de la UNESCO sobre educación recoge un estudio de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) sobre habilidad lectora de los alumnos de 14 años de todo el mundo. Los resultados sitúan a los escolares españoles en la posición 25 de la escala mundial.

En 1997 la OCDE publicó el estudio *Literacy Skills for the Knowledge Society* sobre comprensión lectora y los hábitos de lectura en doce países, pero España no participó en este informe.

En 1997 se pone en marcha el proyecto de investigación *Los hábitos de lectura en una muestra navarra y su posible incidencia en la comprensión lectora y en el rendimiento académico*, dirigido por las profesoras Fiz y Goicoechea. El estudio se lleva a cabo con escolares de 9 a 17 años, evaluando además de los hábitos de lectura, variables del ambiente y variables aptitudinales. Simplemente queremos reseñar que los resultados obtenidos les llevan a afirmar que las aptitudes se relacionan en mayor grado con la afición a la lectura que con la conducta lectora.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, a través de PISA, elabora en el 2000 un estudio que evalúa las habilidades numéricas y de lectura de los 30 países miembros de la OCDE como factores relevantes del desarrollo económico.

### **2.3. APROXIMACIÓN CUALITATIVA**

Como ya hemos comentado, en España la primera aproximación cualitativa al estudio de los hábitos lectores fue realizada por Emilia Moreno (tesis en 1998, publicación en el 2000). Se trata de un trabajo de etnografía descriptiva a través del estudio de casos, basado en los datos extraídos a partir de entrevistas a profesores, bibliotecarios, padres y alumnos de 12 a 14 años de la ciudad de Málaga; unido a los registros observacionales realizados en las clases de lengua de una serie de institutos de enseñanza media. Se recoge información sobre actitudes familiares, valoración de los padres hacia el hábito lector, aspectos familiares y escolares que determinan el hábito lector, situaciones y actividades que facilitan la adquisición, influencia de la oferta cultural del contexto social cercano y papel de las bibliotecas.

En la publicación de la Federación de Gremios de Editores de España del Informe 2002, *La lectura en España*, Jesús Contreras presenta los resultados de un estudio cualitativo basado en grupos de discusión sobre las circunstancias y las prácticas de lectura.





## Capítulo 3:

# METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La primera dificultad para abordar el análisis de la lectura en alumnos universitarios es la inclusión bajo un mismo concepto de lectura de una gran variedad de prácticas que realizan estas personas por su actividad como estudiantes: lectura de apuntes, lectura de artículos, lectura de información en Internet, lectura de capítulos o libros vinculados con su formación, y lectura voluntaria de carácter ocioso.

Nuestro objeto de interés no es sólo el hábito lector como cuantificación de la lectura, sino, y fundamentalmente, las variables que están en la base del desarrollo del hábito de leer. Nos hemos planteado el reto de reflexionar sobre las variables psicosociales que podrían influir en la adquisición del hábito lector.

Hemos seleccionado la población de estudiantes universitarios porque estos sujetos ya tienen desarrolladas las capacidades cognitivas básicas en relación con la lectura y han desarrollado un estilo de vida propio donde poder insertar, o no, la lectura. Así nos encontramos ante una situación de estudio en la que podemos diferenciar entre sujetos lectores y no lectores, y analizar las variables familiares e infantiles vinculadas con la lectura.

Hemos estructurado la investigación en tres fases:

En la *primera fase* estudiamos la distribución de los datos analizados globalmente. Primero los hábitos de lectura de los estudiantes universitarios, centrándonos en la conducta de lectura voluntaria que realizan y, en segundo lugar, las representaciones sociales del libro y del lector que muestran los sujetos.

En la *segunda fase* segmentamos la muestra de estudio en función de su conducta lectora y estudiamos la distribución de las variables psicosociales de estudio en cada uno de los grupos lectores, buscando el patrón de conducta que define a los sujetos lectores y no lectores. El objetivo se dirige hacia el estudio de la influencia del modelaje lector, de las variables familiares y de la conducta lectora de la infancia en los actuales hábitos lectores, para estudiar la influencia en el proceso de socialización de la lectura.

En la *tercera fase* el estudio se centra en conocer la influencia del contexto universitario sobre los hábitos lectores de los sujetos, para ello analizaremos la distribución de la conducta lectora en los alumnos que comienzan sus estudios y en los alumnos que están finalizando ya la carrera. Para realizar la comparación entre

ellos hemos construido un índice lector que tiene en cuenta, conjuntamente, distintas variables de medida.

### **3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

1º.- Conocer la conducta lectora que realizan los estudiantes universitarios, para lo que estudiaremos los componentes de: hábitos de lectura, hábitos de compra, uso de bibliotecas, afición a la lectura y socialización.

2º.- Analizar la representación social que del libro y del lector tienen los estudiantes universitarios.

3º.- Estudiar cuáles son las conductas asociadas a la lectura, tanto actualmente como en su propio desarrollo. Para el análisis de la conducta actual estudiaremos el patrón conductual y motivacional del comportamiento, así como las representaciones sociales asociadas al comportamiento lector. En el estudio de las conductas asociadas en el desarrollo buscamos descubrir la influencia de las variables de socialización asociadas al desarrollo del hábito lector, cómo influyen: la conducta lectora llevada a cabo durante la infancia y el modelaje lector de la familia.

4º.- Construir un índice que nos sirva para identificar el hábito lector del sujeto, que aúne diversas alternativas de medición.

5º.- Analizar la influencia del contexto universitario en el desarrollo del hábito lector.

Cada uno de los objetivos propuestos será expuesto en un capítulo de esta tesis, hemos optado por realizar un desarrollo expositivo narrado de los resultados obtenidos e incluir en anexos las tablas con los referentes numéricos (Anexo II) y los complementos de información (Anexo III).

### **3.2. PROCEDIMIENTO**

Para la recogida de los datos hemos empleado la técnica de encuesta, para lo que hemos elaborado un cuestionario escrito que era cumplimentado de forma individual por los sujetos del estudio (Anexo I). En todos los casos fue administrado por un profesor del centro de estudio correspondiente y presentado como material de base para la obtención de información de esta investigación.

A los sujetos se les concedía tanto tiempo como necesitaran para completar todas las preguntas. El tiempo medio fue en torno a cuarenta y cinco minutos, ya

que se trata de un cuestionario muy amplio y con algunas preguntas que precisaban tiempo de reflexión para su respuesta.

Fueron seleccionadas cinco universidades para extraer los datos del estudio: Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de León y Universidad de Alicante. Por carreras, consideramos imprescindible obtener datos de los dos niveles educativos: diplomatura y licenciatura. De los estudios de diplomado seleccionamos: Trabajo Social, Magisterio: especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Infantil, Inglés y Primaria; e Ingenierías Técnicas: Arquitectura Técnica, Ingeniero Técnico de Informática e Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones. De las licenciaturas: Administración y Dirección de Empresas, Humanidades y Psicopedagogía. El objetivo de esta selección era garantizar la presencia de diversos estudios, a la vez que representaban los distintos grados educativos. Las muestras de estudio de la Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones, Psicopedagogía y las especialidades de Magisterio de Infantil, Inglés y Primaria fueron obtenidas de diferentes campus y/o universidades con la finalidad de poder disponer de datos los estudiantes de la misma carrera que cursan sus estudios en diferentes centros. En concreto, los datos de los estudiantes de Ingeniería Técnica de Telecomunicaciones se han recogido en Alcalá de Henares y Cuenca; Psicopedagogía en León, Madrid y Cuenca; Magisterio especialidad de Infantil, en Toledo y Cuenca; Magisterio especialidad de Inglés, en Alicante, León, Toledo y Cuenca; y Magisterio especialidad de Primaria en Madrid, Toledo, Alicante y Cuenca.

### **3.3. MUESTRA DE ESTUDIO**

El cuestionario ha sido completado por 1.011 estudiantes. Por sexos, el 70% son mujeres y el 30% hombres. Las edades van desde los 18 hasta los 54 años, aunque más del 95% tiene menos de 25 años (tabla I). La distribución según la carrera que están cursando (tabla II) supone un 76,2% realizando estudios de diplomatura y un 23,8% estudios de licenciatura. Distribuyéndose, prácticamente, en igualdad con la globalidad los porcentajes dentro de cada uno de los grupos según sexo (hombres: licenciado: 24,2%, diplomado: 75,8%; mujeres: licenciado: 23,8%, diplomado: 76,2%).

En cuanto a su situación en la universidad, la ubicación temporal en la ejecución de la carrera, el 37,9% se encuentra iniciando sus estudios y el 33,8% en el último curso de carrera, en situación de finalización de sus estudios. Nos servirán

como muestras de comparación para poder analizar la influencia educativa de la universidad en relación con el desarrollo de los hábitos lectores.

La distribución sexual de los estudiantes dentro de las diferentes carreras no es homogénea, situación que se reproduce en nuestra muestra de estudio (tabla III). En Humanidades, prácticamente, la distribución es equiparable entre hombres y mujeres, pero en las demás existe una clara tendencia al predominio de uno u otro sexo; mayoría de hombres entre los estudiantes de las Ingenierías y de mujeres en Administración y Dirección de Empresas, Magisterio y Trabajo Social.

### **3.4. INSTRUMENTO DE MEDIDA**

En el Anexo I incluimos el instrumento de medida tal y como fue presentado a los sujetos del estudio.

Podemos diferenciar seis bloques de información: datos personales; conducta de lectura voluntaria; antecedentes infantiles de lectura; conducta lectora de la familia, modelaje y recursos bibliográficos familiares; acceso a bibliotecas y representaciones sociales del libro y del lector.

Para la elaboración del cuestionario, en las preguntas para la obtención de los datos sobre la conducta lectora de los sujetos hemos tomado como referencia, fundamentalmente, las encuestas utilizadas por los estudios de Tábula V (1998) y de la empresa Precisa (2000, 2001, 2002, 2003) para la evaluación de los hábitos lectores de la población española. En unos casos hemos utilizado la misma pregunta y la misma escala de respuesta; en otros hemos modificado la pregunta para adaptarla a nuestros intereses concretos; y, en otros, la modificación se ha producido en las opciones de respuesta presentadas al sujeto. Así, hemos incluido información sobre el tiempo de dedicación a la lectura y el número de libros leídos en el último año, tipos de libros leídos y motivación lectora, lectura de prensa y revistas, recursos de lectura disponibles en el domicilio, conducta de compra y obsequio de libros, y conducta y motivación del empleo de bibliotecas públicas.

A este conjunto de preguntas hemos unido otras para obtener mayor información sobre los sujetos lectores. Nos interesaba conocer concretamente la lectura que realizaban y les solicitamos información (título y autor) sobre los tres últimos libros que habían leído y el libro que estaban leyendo en ese momento, y que nos informaran de los dos libros que más les habían gustado en toda su vida y el motivo de la elección. Les pedimos que nos indicaran también, para completar la información sobre la motivación lectora, la razón que consideraban más importante

para explicar que las personas no leyeran; al ser una pregunta indirecta consideramos que así se obtendría información más veraz sobre sí mismo.

La encuesta de Tábula V incluía una cuestión sobre la afición a la lectura, nosotros modificamos la forma de obtener esta información y planteamos tres preguntas a los sujetos, en una se les pedía que valoraran si les gustaba leer, en otra la relación que habían mantenido con la lectura desde la infancia y en la tercera valoramos su percepción sobre el nivel lector.

En relación con la conducta lectora de la infancia y la influencia de la familia, en el estudio de De Miguel y París (1988) sólo se preguntaba si los padres les habían estimulado a leer, en la encuesta realizada a los alumnos universitarios nosotros ampliamos la información sobre este campo, ya que era un objetivo fundamental del estudio. Las preguntas incluidas iban dirigidas a obtener información sobre los aspectos que habíamos rastreado como relevantes en el proceso de socialización lectora: modelaje de los padres, narraciones de cuentos durante la infancia, facilitación de recursos, contexto de contacto con la lectura, hábitos lectores del entorno social cercano, gusto por la lectura en la infancia y recuerdo de su experiencia lectora.

Las últimas preguntas están dirigidas al estudio de la imagen social que sobre el libro y el lector tienen los estudiantes universitarios. Queremos identificar el contenido de las representaciones sociales sobre la lectura, porque pueden disponer actitudinalmente a los sujetos hacia los objetos sociales vinculados a la representación. Para acceder al conocimiento de las representaciones sociales que sobre el libro y el lector tienen los estudiantes universitarios utilizamos el método propuesto por Abric (1984), a través de una técnica de asociación libre. Consiste en un procedimiento de asociación en el que, a partir de una palabra inductora (en nuestro caso el libro y el lector) se solicita a los sujetos producir expresiones o adjetivos que le vengan a la mente. De acuerdo con Bueno (1997) el carácter espontáneo y la dimensión proyectiva de esta producción nos permiten acceder a los elementos que constituyen la representación social.

Solicitamos tres atributos para cada uno de los conceptos-estímulos que se les presentaba, empleamos cuatro estímulos, añadiendo los calificativos de 'bueno' y 'malo' a cada uno de los conceptos de evaluación, con el objetivo de cubrir los dos polos de evaluación de los objetos sociales representados y poder establecer la diferenciación entre estos términos. Presentamos las siguientes palabras estímulo: 'buen lector', 'mal lector', 'buen libro', 'mal libro', que previamente habían sido ya comprobados en un estudio piloto como buenos inductores de calificación.

### **3.4.1. Análisis del instrumento**

Como se puede comprobar, el cuestionario que hemos elaborado consta de preguntas abiertas y de preguntas cerradas con escala de respuesta en unos casos a nivel nominal y en otros con escala cuantitativa.

Extraídas las variables valoradas con una escala de medida cuantitativa y transformadas en escala de medida continua las que presentaban una forma discontinua, queda elaborada una prueba de 23 items, que alcanza una fiabilidad del 85% ( $\text{Alpha}=0,8524$ ).

Para la realización del análisis factorial de la escala cuantitativa, debido a que los items no se miden con la misma escala de medida, hemos transformado las puntuaciones de los items en puntuaciones T para equipararlas. La participación más elevada la alcanza el gusto por la lectura (participando en más del 70%), con valor muy cercano (0,691) el número de libros que les han regalado (tabla IV). Este resultado nos parece interesante, pues confirmaría la valoración de los libros por los sujetos lectores.

Empleando el análisis de los componentes principales (tabla V) se extraen cinco factores que explican el 54,34% de la varianza (tabla VI), con una fiabilidad de 0,7065. Se agrupa bajo el mismo factor (F1: Lectura personal) el hábito lector actual y los hábitos lectores infantiles. Puede suponer un continuo en el desarrollo de los hábitos lectores desde la infancia. En el segundo factor (Lectura familiar) se agrupan los hábitos lectores familiares, compartiendo la carga de cuatro componentes del primer factor: el hábito lector de la madre, el modelaje lector familiar, el volumen de libros y las obras completas existentes en la biblioteca familiar. Significaría la importancia del modelaje para la adquisición del hábito lector. El factor tres (Lectura infantil) está formado por una segmentación del primer factor, entrando a formar parte de él exclusivamente los hábitos lectores infantiles. Reforzaría la relevancia del contacto temprano con la práctica lectora para su adquisición. El factor 4, formado por el número de libros de estudio, uso de bibliotecas y los hábitos lectores de los hermanos y de los amigos, está vinculado con la lectura de estudio. En el último factor carga exclusivamente el hábito lector de los hermanos.

## **Capítulo 4:**

# **LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

En este capítulo analizaremos los resultados obtenidos sobre los hábitos lectores en los estudiantes universitarios. Presentamos los datos agrupados en cinco bloques de estudio: hábitos de lectura, hábitos de compra, biblioteca, afición a la lectura y socialización de los hábitos lectores. Aunque nuestro principal objetivo en este capítulo es el análisis de la conducta lectora actual, presentaremos también los resultados obtenidos en las otras áreas, pero su estudio en profundidad lo realizaremos en el siguiente capítulo al estudiar la adquisición del hábito lector.

Como ya hemos comentado, la lectura no es una capacidad cerrada que se aprenda de forma definitiva; posiblemente por ello, el nivel de formación influye en la práctica de la lectura, porque el dominio de las habilidades y destrezas alfabéticas constituye un requisito básico para la adquisición de conocimientos y, a su vez, estos conocimientos generales inducen al progreso de la literalidad. Martín Serrano (Eurodoxa, 1994) afirma que la lectura proporciona instrucción y la instrucción proporciona lectura. El análisis comparado de los índices de lectura de la población global con los índices de lectura de los sujetos universitarios publicados en los informes de Precisa confirman que se mantiene esta vinculación, siendo las diferencias porcentuales con la población global mayores de 20 puntos y superiores cuando se trata de universitarios superiores. Por otro lado, los resultados ofrecidos en los informes nacionales se corresponden con los datos de la totalidad de la muestra. Estos dos hechos limitan la posibilidad de comparación de nuestros datos con los datos de las encuestas nacionales, debiendo limitarnos al estudio conjunto puntual en las variables que así lo permiten con los datos de los últimos años del Gremio de Editores de España.

Respecto a la distribución de la conducta lectora según el sexo de los sujetos, España ha seguido la evolución general registrada en otros países europeos, produciéndose la equiparación de los hábitos lectores entre los sexos, fundamentalmente por la igualdad de acceso a la educación. De hecho, el incremento y extensión de los hábitos lectores en la década de los 80 se ha explicado por la incorporación de la mujer a la actividad lectora. Así, se ha pasado de una diferencia de 18 puntos porcentuales en 1964 a favor de los hombres (Instituto de la Opinión Pública) a sólo 8 puntos, treinta años después (Cires, 1994); en 1998 la diferencia ya se situaba a favor de las mujeres (Tábula V). Los

datos de los últimos años, proporcionados por Precisa, mantienen una ligera superioridad de las mujeres, de en torno a cinco puntos porcentuales.

En los datos sobre los hábitos lectores de la población infantil se reproducen los mismos resultados de más conducta lectora en las chicas (Universidad de Valencia, 1996; INCE, 2001).

Sobre esta premisa, ofreceremos los resultados de la investigación de la lectura en sujetos universitarios, en cada una de las variables, analizándolas de forma global y según el sexo, para estudiar dónde se producen las diferencias.

#### **4.1. HÁBITOS DE LECTURA**

En este apartado estudiamos la conducta lectora de los alumnos universitarios. Teniendo en cuenta los índices utilizados en las encuestas nacionales (número de libros leídos en el último año y frecuencia de lectura voluntaria), los libros que han leído y el que están leyendo, el libro que más les ha gustado, la tipología de los libros que suelen leer con más frecuencia, los criterios que emplean para seleccionar sus lecturas, la motivación lectora y la lectura de prensa y revistas.

En cuanto al *número de libros leídos en el último año*, seis de cada cien estudiantes universitarios no ha leído ningún libro, el 19% informa haber leído uno o dos libros, pero si tenemos en cuenta que en muchas carreras existe la lectura obligada de algunos textos, debemos considerar que algunos de estos sujetos podrían pertenecer también a la asignación de no lectores. Un 42% lee más de cinco libros al año y el 25% más de 10 libros al año.

En la segmentación por sexos aparecen valores superiores de lectura en las mujeres, reflejado en el menor porcentaje de mujeres no lectoras (12,4% hombres, 2,8% mujeres) y en los porcentajes más elevados de las categorías de lectura. En las categorías de lectura de más de cinco libros al año existe una diferencia porcentual de 17 puntos a favor de las mujeres.

Más que el número de libros leídos nos interesa conocer el patrón de conducta de la actividad lectora de los universitarios, conocer si entra a formar parte de su estilo de vida; por ello, les preguntamos sobre la frecuencia con que llevan a cabo esta actividad empleando alternativas de respuesta que nos permitieran fijar este dato. Al preguntarles sobre el *tiempo que dedican a la lectura voluntaria*, sólo el 2% se reconoce no lector, frente al 5,7% que informaba que no había leído ningún libro. Esta discrepancia de datos se podría explicar por la convivencia en nuestra época de variados soportes escritos, que provoca que los



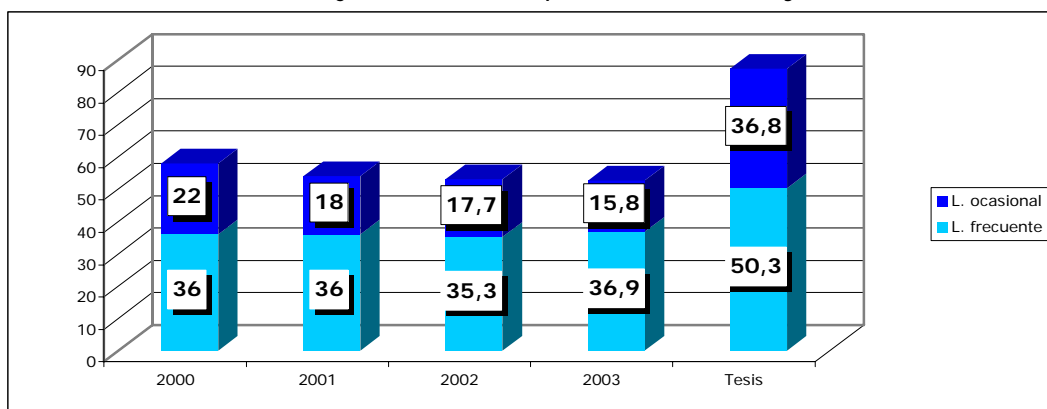
contextos de lectura sean complejos. Quizá por eso, algunos sujetos respondan que leen, pero no se corresponde con la lectura de libros (más aún en el sector de estudiantes en el que la lectura es su herramienta de trabajo). No obstante, cabe la posibilidad de que se trate de un falseo en la respuesta, pues la pregunta especificaba que debían dejar fuera las lecturas de estudio, respondiendo el tiempo que dedica a la lectura voluntaria. Nos parecía importante establecer la diferenciación porque la "lectura-trabajo" (Kohan, 1999, 46) consiste en realizar una tarea dirigida a la búsqueda de unos conocimientos concretos; Gómez Villalba (1985) se muestra rotunda en distinguir la lectura voluntaria de la lectura de un libro de texto porque al ser la finalidad totalmente dispar les lleva a pertenecer a diferentes ámbitos.

Si consideramos que la categoría de respuesta 'no leo prácticamente nada' puede ser de igual modo una medida de no lectura, y más en estudiantes universitarios, el porcentaje sube hasta el 12,9%. Un 35% lee 'de vez en cuando'; a la mitad de los alumnos universitarios se les podría considerar lectores habituales, realizando el 30% la actividad lectora de forma diaria.

Por sexos, los porcentajes encontrados confirman que los hábitos lectores son más altos en las mujeres. El 5,4% de los hombres no leen nada, frente al 0,4% de las mujeres; si a este porcentaje añadimos el valor de la categoría siguiente ('no leo prácticamente nada'), los porcentajes de no lectura ascienden a 17,9% para los hombres y 10,8% para las mujeres. La mayor diferencia porcentual carga en la lectura habitual (46,1% en hombres y 52,1% en mujeres), aunque los porcentajes de lectura intensiva diaria ('más de una hora todos los días') son superiores en los hombres. Este dato concuerda con el análisis realizado por Gómez Soto (1999), que afirma que aunque los hombres leen menos que las mujeres, los que leen lo hacen con mayor intensidad. Sin embargo, este resultado no concuerda con la distribución según sexo de los datos sobre el número de libros leídos en el último año.

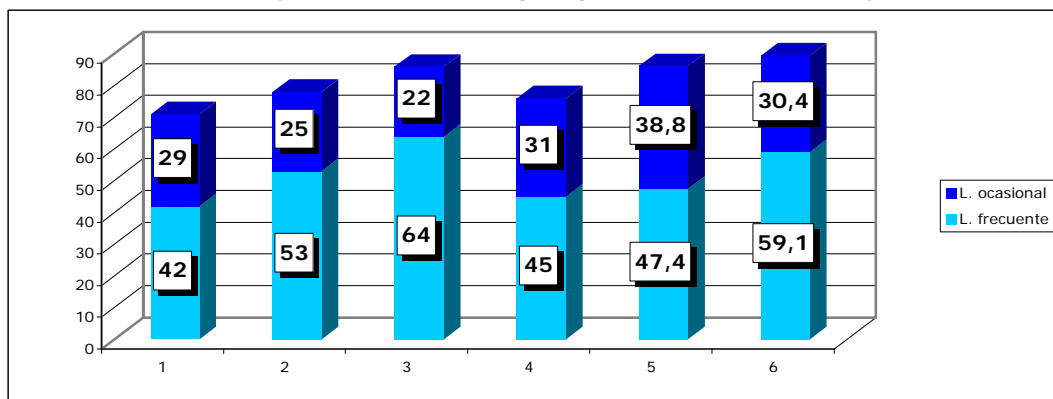
Los estudios de Precisa (2000, 2001, 2002 y 2003) establecen dos categorías de sujetos lectores, lectores frecuentes (leen alguna vez a la semana) y lectores ocasionales (leen alguna vez al mes o al trimestre). Si equiparamos nuestras categorías, podemos considerar como lector frecuente a los sujetos ubicados en las tres últimas alternativas de respuesta ('un rato muchos días', 'un rato todos los días' y 'más de una hora todos los días') y como lectores ocasionales los sujetos que 'leen un rato de vez en cuando'. Comparados los porcentajes de lector frecuente y lector ocasional con los datos de Precisa de los últimos años (gráfica 1) se confirma la superioridad de la conducta lectora en sujetos universitarios sobre el global de la población.

GRÁFICA 1  
Porcentajes de lectores por años, Precisa y tesis



Los informes sobre los hábitos de lectura y compra de libros se refieren normalmente a los resultados globales de la población de estudio, sólo el informe de Precisa del 2000 facilita el acceso a los porcentajes de lectores frecuentes y lectores ocasionales en los distintos grupos de estudio. La comparación de los resultados que hemos obtenido en los estudiantes universitarios con los grupos vinculados del informe citado de Precisa (gráfica 2) nos indica más actividad lectora en nuestro grupo de estudio, que se distribuye en un mayor porcentaje de lectores ocasionales y menor de lectores frecuentes.

GRÁFICA 2  
Porcentajes de lectores según grupos, Precisa 2000 y tesis



- 1.- Sujetos entre 16 y 24 años, Precisa 2000
- 2.- Universitarios medios, Precisa 2000
- 3.- Universitarios superiores, Precisa 2000
- 4.- Estudiantes, Precisa 2000
- 5.- Estudiantes universitarios carreras medias, tesis
- 6.- Estudiantes universitarios carreras superiores, tesis

En el grupo de estudiantes de Precisa (grupo 4 en la gráfica), la lectura ocasional es mayor, posiblemente al tratarse nuestro grupo de estudio de sujetos estudiantes, es por lo que los porcentajes de lectores ocasionales de este grupo son superiores a los del estudio del 2000. Por otra parte, la actividad profesional, según diferentes encuestas (Ministerio de Cultura, 1991; Eurodoxa, 1994; Tábula V,

1998), constituye una dimensión relevante en la práctica de la lectura en función de las tareas alfabéticas que conlleva el desempeño de la profesión y por la posición social relacionada. En la encuesta de Precisa los grupos se establecen en función de la ocupación y no diferencia entre lectura de trabajo y lectura de ocio, puede ser esa la causa de los diferentes porcentajes de lectores frecuentes. Hoy en día no existe una correspondencia unívoca entre titulación y ocupación, las universidades públicas facilitan la realización de estudios universitarios a una población mayor de sujetos que hace unas décadas; ese amplio acceso, unido a la escasez de puestos de trabajo, provoca que, con posterioridad muchos no ejerzan la profesión para la que han estudiado, incluso un porcentaje elevado se encuentre en paro (de ahí los porcentajes de lectura de los parados). Quizá la actividad lectora adulta esté más vinculada con la ocupación, que con la titulación en sí misma.

Los estudiantes universitarios lectores se distribuyen en un 36% en lectores ocasionales y un 50% de lectores habituales. En el estudio según sexo vuelve a aparecer mayor hábito lector en las mujeres, un solo punto porcentual en los lectores ocasionales, pero con mayor diferencia en los porcentajes de lectores habituales (47,1% de los hombres, 53,1% de las mujeres); la misma distribución, con mayor proporción de lectores habituales entre las mujeres, fue encontrada en el estudio de Tábula V.

Mendoza (2001, 234) afirma que “el lector se forma según sus lecturas”. Por eso queremos conocer cuáles son las lecturas que realizan los estudiantes universitarios, para ello les pedimos que nos informaran sobre los *títulos y autores de los últimos tres libros que habían leído, y del libro que estuvieran leyendo en ese momento*.

Informa que está leyendo actualmente un libro el 47% de los alumnos universitarios, el porcentaje informado por Alvira y cols. (2001) en la población global es menor, de un 34%. El título del último libro leído es proporcionado por casi el 90% de los sujetos, el 85% del segundo y el 75% del tercer último libro leído.

Las mujeres informan en mayor porcentaje que los hombres sobre los títulos de los tres últimos libros leídos, lo que podría confirmar el mayor hábito lector de las mujeres hallado en las preguntas anteriores; a eso uniríamos que casi el 20% de los hombres no da respuesta a ninguna de las alternativas de los últimos libros leídos.

Sin embargo, en la información sobre el libro que están leyendo, la diferencia es sólo de seis puntos porcentuales. Calculando la suma de las respuestas de los sujetos a los títulos de los libros que informan que han leído y el que están leyendo, encontramos que más de ocho de cada cien no proporciona

ninguna información (ni de ningún último libro leído, ni del libro que está leyendo): consideramos que dichos sujetos entrarían en la categoría de no lectores. El 6% aporta solamente un título, correspondiéndose el 4,6% al título del libro que están leyendo en ese momento no habiendo incluido ningún título de los últimos tres libros leídos, posiblemente también podrían considerarse muchos como no lectores, dependiendo de la lectura que están realizando. De nuevo, los datos no coinciden entre las distintas variables, pudiendo confirmar una falsa imagen de algunos estudiantes. El 42% de los sujetos informa de todos los datos (el título de los tres últimos libros leídos y el título del libro que está leyendo), porcentaje cercano al de sujetos lectores habituales.

Cualitativamente, lo que destaca en mayor medida de la información recogida en estas cuestiones es la gran variabilidad encontrada en los libros de lectura. En total hemos recogido 3.001 respuestas (sumando las respuestas a las cuatro alternativas), entre los que existen más de 1.000 títulos diferentes. Solamente entre las 477 respuestas de los títulos de los libros que informan los sujetos que están leyendo en este momento encontramos 290 títulos diferentes. En el cuadro 1 del Anexo III, presentamos, por orden alfabético, la relación de los mismos, por considerar que puede servir de orientación sobre la lectura que realizan los estudiantes universitarios.

Analizados los títulos de los libros que informan estar leyendo en este momento, segmentada la muestra por carreras y analizada la frecuencia de lectura de determinados libros, unido a los títulos que se corresponden con manuales o libros específicos de su especialidad de formación, podemos considerar que en torno al 20% de los mismos son libros de lectura de trabajo. Sin embargo, no debemos extrapolar directamente estas lecturas como valoración de no lector, pues indudablemente el que estén vinculadas con su currículo no supone que no sean lecturas de interés que puedan elegir voluntariamente para ampliar su formación. De hecho, todos nosotros seleccionamos, dentro de los libros de lectura voluntaria, un gran volumen de textos vinculados, directamente, con nuestra línea de trabajo.

Tomados conjuntamente los libros leídos y el libro que están leyendo, hemos realizado el listado, por orden descendente de frecuencia, de los libros más leídos por los sujetos de nuestra muestra. Hemos de indicar, en primer lugar, que al igual que en el análisis cualitativo del libro que están leyendo, hemos encontrado evidencia de que determinados textos constituyen lectura obligada. Concretamente, siete de los títulos que aparecían en el listado general de los libros más leídos los hemos sacado fuera de lista, por pertenecer, casi exclusivamente, a alumnos de una determinada carrera y no ser, por tanto, representativos de la globalidad. Son: *El Quijote* (Magisterio de Cuenca y Toledo, y Humanidades), *El Lazarillo de Tormes*

(Magisterio de Cuenca), *Animal farm* (Magisterio, especialidad de inglés), *Novelas ejemplares* (Magisterio Madrid), *Caperucita en Manhattan* (Magisterio Cuenca) y los libros de Manolito Gafotas y Celia (Magisterio).

Los cincuenta libros más leídos son:

1. El árbol de la ciencia
2. Los pilares de la Tierra
3. La Fundación
4. La verdad sobre el caso Savolta
5. Los reglones torcidos de Dios
6. El señor de los anillos
7. Luces de Bohemia
8. La casa de los espíritus
9. El hereje
10. La colmena
11. Las cenizas de Ángela
12. Paula
13. Caballo de Troya
14. Cien años de soledad
15. El perfume
16. El alquimista
17. El nombre de la rosa
18. Crónica de una muerte anunciada
19. La sonrisa etrusca
20. Un mundo feliz
21. La lluvia amarilla
22. La pasión turca
23. La tabla de Flandes
24. El diario de Ana Frank
25. La familia de Pascual Duarte
26. El médico
27. Aranmanoth
28. El ocho
29. El valor de educar
30. Harry Potter
31. Beatriz y los cuerpos celestes
32. Días de Reyes Magos
33. El hobbit
34. Como agua para chocolate
35. Drácula
36. Hija de la fortuna
37. Tiempo de silencio
38. 1984
39. Inteligencia emocional
40. Retrato en sepia
41. La piel del tambor
42. El camino
43. El capitán Alatriste
44. El amor en los tiempos del cólera
45. Escenarios fantásticos
46. Historia de la ciencia
47. Verónica decide morir
48. La carta esférica
49. Memorias de una Geisha
50. Metamorfosis

En el listado completo del conjunto de las últimas lecturas realizadas es notoria la presencia de best-seller, en concordancia con los datos obtenidos por Olaziregi (1998) sobre la lectura de los jóvenes vascos. No obstante, no debemos despreciar estas lecturas, ya que mantienen los índices lectores y su lectura puede conseguir llegar a afianzar el hábito lector. Aparecen libros de contenidos dispares y dirigidos hacia aspectos prácticos junto con libros de literatura, lo que coincide con los resultados proporcionados en la encuesta de Tábula V, que llevaron a afirmar la transformación del libro como contenedor de contenidos, en muchos casos banales, como reflejo de la cultura de masas y debido a los intereses económicos de venta y consumo del producto editorial.

*El señor de los anillos* aparece en el listado como uno de los libros más leídos, pensamos que puede ser un reflejo de la influencia del cine en la lectura.

El escritor español más leído es Arturo Pérez Reverte, siendo el autor del que aparecen más títulos diferentes entre los últimos libros leídos y el libro que están leyendo. De lengua castellana, la presencia de Isabel Allende también es importante, con distintas obras, así como Gabriel García Márquez. Entre los autores extranjeros, Ken Follet y J. R. R. Tolkien, pero de este último escritor la lectura se centra en dos títulos, principalmente *El señor de los anillos* y, con mucha menor frecuencia, *Cuentos inconclusos de Númanor y la Tierra Media*. Resultados concordantes con los ofrecidos en prensa por la Federación de Gremios de Editores sobre los libros más leídos en el 2001 (*El Día*, 15/03/2002).

Pérez Rioja (1988) señala que las mujeres muestran preferencia en sus lecturas por autoras femeninas. En la relación obtenida de escritores más leídos se refleja la mayor presencia de mujeres en la muestra de estudio, apareciendo con relativa frecuencia libros de escritoras: Carmen Martín Gaité, Maruja Torres o Carmen Posadas.

Posiblemente, también esta distribución muestral sea la razón de la elevada presencia de la lectura de las obras de Isabel Allende. Segmentada según sexo, la relación de los últimos libros leídos y el libro que están leyendo, se confirma la vinculación de la lectura con el sexo del sujeto lector. Más del 90% de los sujetos que informa sobre la lectura de los libros de Isabel Allende son mujeres. La relación de libros leídos/libro leyendo que aparece en el estudio segmentado de hombres y mujeres, confirma unas lecturas específicas de mujeres, pero sin que ello signifique decremento de la lectura de otros autores. Es decir, no se trata de libros/autores para hombres, libros/autores para mujeres, sino libros/autores para todos más libros/autores para mujeres, a cuya lectura los hombres acceden en menor medida.

Respecto a la *tipología de los libros* que suelen leer, la recogida de información se planteaba con una pregunta que admitía respuesta múltiple, debiendo señalar el sujeto las opciones personales de entre las siete alternativas que se le ofrecían: novela, poesía, ensayo, historia/biografía, memorias, cómic y teatro. Un 46,5% contesta con una sola categoría de respuesta, un 33,6% con dos, un 12,4% con tres y el 5% con cuatro o más alternativas; el porcentaje restante corresponde con los que no han dado respuesta a esta pregunta.

Las respuestas de los sujetos indican una absoluta preferencia por la lectura de novelas, a más de 50 puntos queda la elección de libros de historia y los restantes a más distancia. Esta preferencia lectora coincide con los datos sobre la tipología de compra de libros que ofrecen las encuestas de Precisa (2000, 2001, 2002 y 2003). Según el sexo, aunque en ambos grupos predomina la elección de la novela, ésta es muy superior en las mujeres (más del 90%); la encuesta de Precisa de 2001 indica también la preferencia lectora superior de las mujeres por la lectura de novelas. En segundo lugar, los libros de historia, aunque con mayor interés de los varones. En tercer lugar, los hombres demuestran su preferencia por el cómic, frente a los intereses femeninos que se dirigen hacia el teatro y la poesía (con similar porcentaje).

Nos interesaba conocer también su preferencia lectora por otra vía de información indirecta; por ello, se les pedía que señalaran los dos libros que más les habían gustado en toda la vida y el porqué de esta elección. El primer dato indicativo es que casi el 20% no da respuesta. Pero tampoco estamos en posición de inferir que esto suponga que toda su actividad lectora haya sido obligatoria y no les haya gustado ningún libro. Un 82% informa sobre el primer libro y casi un 68% nos ofrece los dos títulos (en total suponen más de 1.500 entradas de respuesta).

Cualitativamente, volvemos a encontrar una gran diversidad en los títulos que eligen como los libros que más les han gustado, lo que nos da una idea de la gran variabilidad en los gustos lectores de los individuos. La mayor proporción se corresponde con el género literario narrativo, fundamentalmente novelas, al igual que se producía en la información sobre la tipología lectora preferida.

Resulta significativo que casi el 35% de los individuos seleccionan como el libro que más les ha gustado en toda su vida alguno de los últimos libros leídos (es decir, aparece dentro de este bloque alguno de los títulos de los libros que había informado como los tres últimos leídos y/o que estaba leyendo). Podemos buscar dos explicaciones posibles a este hecho, que posiblemente se produzcan conjuntamente dependiendo del tipo de lector. La primera puede deberse al efecto de recencia, en el sentido de considerar que la última información es la más válida, la mejor, la que más nos ha gustado. La segunda, que no conozcan muchos más

títulos, porque no han leído muchos más, de manera que lleven a cabo un comportamiento lector reducido, que les restringe la información sobre otros libros.

Sólo un 6% se refiere a títulos de literatura infantil como el libro que más les ha gustado en toda su vida; pudiera tratarse del libro que les enganchó a la lectura, con el que descubrieron la magia de la interacción con un libro. Son sujetos de los que existe seguridad que iniciaron la aventura lectora en la infancia; los demás o empezaron más tardíamente a leer o no recuerdan como libro que más les ha gustado alguna de las primeras lecturas que realizaron.

Los veinticinco libros que han sido elegidos con mayor frecuencia son:

- Los pilares de la tierra
- El señor de los anillos
- El camino
- La lluvia amarilla
- Don Quijote
- Los renglones torcidos de Dios
- Leyendas de Bécquer
- Rebeldes
- El árbol de la ciencia
- La historia interminable
- La Fundación
- La casa de los espíritus
- La verdad sobre el caso Savolta
- Cien años de soledad
- El principito
- Como agua para chocolate
- El lazarillo de Tormes
- Luces de Bohemia
- Paula
- El nombre de la rosa
- La sonrisa etrusca
- La casa de Bernarda Alba
- El alquimista
- El mundo de Sofía
- Las cenizas de Ángela

Como puede apreciarse en el listado, se entremezclan títulos actuales y clásicos de la literatura.

Nos ofrecen sus porqués de elección 734 sujetos (72,60%) en la primera alternativa y 588 (58,16%) en la segunda, lo que significa que algunos sujetos informan sobre los libros que más les han gustado, pero no ofrecen el motivo que les ha llevado a esa elección. Sin embargo, el recuento de las razones de elección es superior a 1.322 ya que, en muchos casos, acuden a más de un motivo explicativo.

Los motivos por los que justifican su elección son también muy variados, pero podríamos diferenciar tres bloques: características del libro y/o del autor, características del lector y la interacción entre ambos.



Les ha gustado la lectura principalmente por la interacción establecida con el libro. Destacando, así, el lector en interacción, y no como un mero receptor del texto, confirmando la concepción lectora de Iser (1987) y llevándose a esa relación establecida con el libro el motivo de su buen recuerdo. Prefieren los libros que les han resultado interesantes, que les han enseñado determinadas cosas (no de contenido académico) y que tienen el recuerdo de que fueron entretenidos, también porque se ajustan a sus intereses personales, sobre los más diversos temas y estilos. También destaca la valoración de la 'calidez' lectora del libro (Equipo Peonza, 2001): "despierta el cariño", "me emocionó", "te apasiona", "despierta la ternura". En menor medida, acuden a la calidad literaria de la obra.

En los *criterios de selección de lecturas* destaca, sobre todo, las recomendaciones de otras personas, dato confirmado en los estudios de Precisa. Romaní, director de la Casa del Llibre de Barcelona, afirmaba que 'el boca-oreja' es uno de los factores más decisivos en la elección del libro (*El País*, 26/07/2002).

La alternativa "otros" refleja un 5% de selección por el autor del libro y características del texto. Aunque en porcentaje mínimo, aparecen también referencias a la lectura obligatoria ("lo necesito") y a la difusión social ("el que está de moda", "el más vendido").

Se recoge también información del *lugar preferido para leer*. Es una pregunta abierta, pero se produce gran acuerdo entre los sitios de lectura; por ello, podemos presentarlos agrupados en siete espacios, por orden de elección: habitación, casa, cama, salón/cuarto de estar, sitio tranquilo, transporte y biblioteca.

Sin ninguna duda, el lugar preferido para leer es la propia vivienda, en diferentes ubicaciones (fundamentalmente su dormitorio) representando el 83% de las elecciones, unido a que el 1% informa que el baño es su lugar preferido para leer.

Las ubicaciones en las que informan leer confirman que leer es una tarea que se realiza en soledad. Pérez Rioja (1988, 23) escribe, "la lectura requiere silencio, aislamiento, cierta comodidad –que puede ser el sentirse o el sentarse cada uno a su manera- y, por supuesto, el abandono de cualquier otra actividad".

Como hemos visto en el desarrollo teórico, la motivación es un ingrediente básico en la elección de las conductas que va a ejecutar el sujeto, la actividad es inseparable de las metas (tanto implícitas como explícitas) que orientan y dirigen la acción de una persona. Además, afirman Baker y Wigfield (1999) que la motivación para leer es fundamental por el compromiso que supone el mismo acto de leer. Para poder conocer la *motivación* que dirige y aleja a los estudiantes universitarios de la lectura, planteamos la pregunta en positivo y en negativo. La pregunta en

positivo se realizaba de forma personal ("¿Por qué lees?") y la no lectura de forma impersonal ("¿Cuál crees que es la razón principal por la que las personas no leen o leen poco?"). El objetivo era conseguir la mayor veracidad sobre la motivación no lectora a través de las inferencias que realizamos sobre los otros. En ambos casos se planteaba con alternativas de elección y con opción de respuesta múltiple.

En los resultados del porqué leen, más de la mitad de los sujetos (55,2%) responde con una sola alternativa; casi el 4% no da respuesta a esta cuestión.

La opción elegida con mayor frecuencia es 'me gusta', si unimos el valor de la alternativa 'me divierte' se alcanza un valor del 80%. Un 64% porque aprenden y se informan, más un 8,7% para estar al día, lo que conjuntamente, supondría un 72,8% de lectura instrumental. Estos resultados confirman la opinión de Gómez Soto (2002) de que la actividad lectora se está uniendo al utilitarismo.

En la alternativa 'otros' motivos (1,5%), aparece fundamentalmente reflejada la lectura obligatoria: "por obligación", "porque me lo exigen", "me obligan", "por los estudios", ...

La distribución por sexos aparece en consonancia con los resultados obtenidos de los hábitos lectores personales para la frecuencia lectora. La motivación intrínseca de la lectura ('porque me gusta') es superior en las mujeres - que tienen también más hábito lector-, frente a la motivación extrínseca que es muy superior en las respuestas de los varones (97,4% frente a 62,3% en las mujeres). No obstante, debemos considerar que son estudiantes universitarios, lo que podría explicar el alto uso instrumental de la actividad lectora.

Respecto a los motivos de la no lectura, casi la mitad acude a una única alternativa de respuesta, un 4% no contesta.

Más de la mitad de los sujetos consideran que el motivo de que las personas lean poco, o no lean, es la 'falta de tiempo', y en mayor medida las mujeres que los hombres. La misma distribución aparece en las encuestas de Precisa, los resultados del 2003 presentan los datos globales, pero la del año 2001 informa también de la mayor frecuencia de empleo de esta categoría en las mujeres, para justificar la no conducta lectora. Si agrupamos la 'falta de tiempo' con el 'tener que hacer otras cosas' (por tratarse de la misma excusa), el porcentaje de respuesta que se obtiene alcanza casi el 90%. Analizados conjuntamente los porcentajes de las alternativas de respuesta, podemos interpretar que consideran que el motivo de leer poco, o no leer, no es problema de las capacidades del lector ('les cansa', 'falta de concentración', 22%), sino del estilo de vida actual ('falta de tiempo', 'tener que hacer otras cosas'), y, en menor medida (48%), de la orientación personal ('no les gusta', 'les aburre').

Entre los porcentajes de distribución en hombres y en mujeres se producen dos diferencias que nos parece importante comentar. La primera se encuentra en la valoración de 'no les gusta', recordemos que las mujeres dan índices de lectura más altos que los hombres y que seleccionaban como motivo de lectura en mayor medida 'porque me gusta'; pues bien, en consonancia con esos datos consideran que se lee poco porque 'no les gusta'. La segunda se produce en la respuesta 'los libros son caros'; curiosamente, el grupo que más lee es el que menos apela al precio de los libros para justificar la no lectura, evidentemente el acceso a los libros puede realizarse por préstamo y el precio del libro no es motivo suficiente para no leer.

En la alternativa 'otros' acuden a motivos más concretos de justificación de la no lectura: preferencia por la televisión y por otros ocios alternativos, tener otras obligaciones (principalmente estudiar) y a factores personales, como dejadez del sujeto, desconocimiento de libros o de lecturas apropiadas y a la falta de estimulación.

La motivación no depende sólo de la persona, sino que está configurada conforme a los requerimientos culturales. Aunque la sensación, para la mayoría de los españoles actuales, es que les falta tiempo, se trata de una percepción sesgada; objetivamente, en nuestra forma de vida hay más tiempo de ocio que antes, pero parece que la tendencia actual es de mayor estructuración del ocio, habiéndose producido una unificación en la administración del tiempo libre (De Miguel, 1996), que puede llevar a una mayor presión social para ejecutar determinadas actividades como marca social. El tiempo de ocio se dirige hacia el entretenimiento consumista, hacia el abandono de la actividad intelectual (o educativa), lo que hace que no se dirija hacia la lectura, y que los sujetos 'perciban' que no tienen tiempo para leer (porque no entra en su conceptualización del uso del tiempo libre). A esto tenemos que añadir la presión social que pueden sufrir determinados grupos -entre ellos los estudiantes universitarios, que son los que nos ocupan- si confesaran abiertamente que no leen. Ante esta situación, "la falta de tiempo" es una excusa ante la que se escudan para justificar el comportamiento no lector; además, apelan a que tienen otras cosas que hacer (estudiar, básicamente) lo que les lleva a tener mejor imagen social, ya que como afirma De Miguel (2001, 64) "el trabajo intensivo se muestra como signo de éxito social". Antiguamente, las clases altas se jactaban de disfrutar de tiempo libre para diferenciarse de la clase trabajadora, actualmente como la distribución del horario de trabajo es más igualitaria, con disposición de tiempo libre por parte de los trabajadores, la distinción se produce por la causa contraria, por tener muchas horas de trabajo y baja disposición del tiempo de ocio.

Por último, analizamos la conducta lectora de *prensa y revistas*. Son lectores de prensa el 65% de los estudiantes universitarios, porcentajes similares se encuentran en los estudios de Precisa de 2001 y 2003; siendo superior el porcentaje de lectores entre los hombres (el 92% de los hombres leen algún tipo de prensa diaria, de las mujeres sólo el 60%). Respecto a la frecuencia con que leen el periódico, los hombres destacan en la lectura 'casi todos los días' y las mujeres en 'de vez en cuando'. Posiblemente, la mayor intensidad de lectura de los hombres (referida a dedicar más tiempo a la lectura) se explique en función de la lectura de prensa. Aparece en el grupo de hombres mayor frecuencia de lectura de prensa y con más periodicidad que en las mujeres, lo que puede llevar a informar de mayor dedicación de tiempo a la lectura voluntaria que luego no se corresponde con mayor volumen de lectura, porque efectivamente no va dirigida a la lectura voluntaria de libros.

En las tres tipologías de prensa analizadas (nacional, deportiva y local) se sitúa por delante el grupo de los hombres, pero muy significativamente en la prensa deportiva (47,3% frente a 10,7% las mujeres); estos datos se producen al analizar conjuntamente la lectura de prensa, los hombres leen en mayor medida diferentes periódicos, aunque el 17% de los hombres leen sólo prensa deportiva. Analizado el porcentaje de los sujetos que leen sólo prensa nacional o prensa local los porcentajes son prácticamente iguales, aunque, ligeramente, superiores en las mujeres (prensa nacional: hombres, 20%, mujeres 23%; prensa local: hombres, 8%, mujeres 16%) lo que reflejaría que es básicamente la prensa deportiva la que marca las diferencias según sexo.

Respecto a las revistas, informa de su lectura el 83,2%. Veinte de cada cien estudiantes lee diferentes tipos de revistas. La distribución de lectura es más elevada en las revistas de actualidad, casi en igualdad revistas del corazón y revistas técnicas/especializadas. En la lectura de revistas aparece también una clara diferencia según el sexo. Los hombres leen más revistas deportivas y especializadas que las mujeres, las cuales leen más revistas de actualidad y del corazón.

El estudio de Tábula V (1998) informa de las mismas diferencias en la tipología lectora, la mujer destaca en la lectura de revistas ilustradas y los hombres en la lectura de prensa. Alvira y cols. (2001) encuentra los mismos resultados, los hombres como lectores de prensa y las mujeres de revistas y libros.

## 4.2. HÁBITOS DE COMPRA

En este apartado analizaremos la adquisición de libros, como medida indirecta del hábito lector, a través de la compra y del regalo. Estudiaremos el número de libros comprados, la motivación y el lugar de compra, el número de libros que han recibido como obsequio y el número de libros que han regalado.

El primer dato que les pedíamos era el *número de libros que habían comprado en el último año*. Más del 9% de estudiantes universitarios no había comprado ninguno, la mitad de los sujetos se sitúa en el intervalo de compra entre 1 y 5 libros al año (50,5% hombres; 51,0% mujeres). El mayor intervalo de compra en los estudios de Precisa (2000, 2001, 2002 y 2003) se corresponde también entre 1 y 5 libros pero con porcentajes que oscilan entre el 20% y el 35%, destacando la respuesta de no compra de libros en todos los años (entre un 30% en el año 2000 y un 46% en el año 2003). No obstante, aquí entra también la compra de los libros de estudio.

En la *motivación de la compra* queda claramente reflejada la compra de libros vinculada con su actividad de estudio, más de la mitad de los estudiantes informan que 'los necesitan' frente al 21% que aparece en el estudio del 2000; en este mismo informe aparece un 64% de sujetos que se refiere al ocio como motivación de la compra, porcentaje cercano encontramos en los estudiantes universitarios si sumamos los porcentajes de respuesta de 'me apetece' (46,6%) y 'me gusta tenerlos en casa' (14,8%). Parece, pues, que el incremento de la compra de libros en los estudiantes universitarios se debe al uso instrumental de los mismos, dirigido a la conducta de estudio y, posiblemente, de lectura obligatoria; pero aún así, compran pocos libros.

En cuanto al *lugar de compra* predomina en las librerías, siguiendo la misma tendencia de respuesta que en las encuestas nacionales; las mujeres más por catálogo y los hombres a través de Internet. Un 1% compra libros de segunda mano. En la forma de pago, solo el 7,7% compra libros a plazos. Casi el 20% adquiere los libros en grandes almacenes, más un 6% en quioscos. La distribución de libros en grandes superficies y quioscos también ha contribuido a la desmitificación del libro, porque facilita el acceso al mismo y produce el aumento de las ventas, convirtiendo al libro en un objeto más de consumo. En los últimos años, como campaña de marketing del libro, se ha añadido el libro como obsequio o a bajo precio, con la compra del periódico; esta medida garantiza el incremento de la biblioteca familiar, pero no asegura la lectura de los libros. El mismo fenómeno se está produciendo con el lanzamiento de colecciones, de manuales prácticos, con la

fusión de libros con vídeos o casetes. Sin duda, el objetivo que mueve estas promociones es de carácter económico más que cultural.

Otra forma de acceder a la posesión de libros es a través del *obsequio*. Preguntábamos sobre el número de libros que le habían regalado en el último año y el número de libros que había regalado él. En los resultados obtenidos los porcentajes son similares en ambos casos, libros que han regalado y libros que regala él/ella. La mitad de los hombres ni regaló, ni fue obsequiado, con un libro; porcentaje que se reduce en diez puntos para las mujeres.

#### **4.3. BIBLIOTECA**

Hay una elevada asistencia a la biblioteca, muy superior a los porcentajes de la población general que informa Precisa (2001, 2002 y 2003), que están en torno al 25%; de los alumnos universitarios sólo un 4% informa que no va a la biblioteca, pero tenemos que tener en cuenta que son estudiantes y que una vía para la obtención de los recursos bibliográficos es el préstamo bibliotecario.

Eso se confirma con la información que proporcionan sobre el motivo por el que asisten a la biblioteca que es, básicamente, a “sacar libros” y “para estudiar”; un 3% también informa que emplean la biblioteca para hacer trabajos. Se detecta una diferencia importante en el porcentaje de sujetos que acude al préstamo entre los estudiantes universitarios (73,9%) y la población en general (47,1%, según Precisa, 2002), dato que confirma la peculiaridad de nuestra población de estudio.

De nuevo queda reflejada la diferencia en el hábito lector según sexo, el 80% de las mujeres informa que saca libros en préstamo frente al 60% de los hombres.

#### **4.4. AFICIÓN A LA LECTURA**

En el estudio realizado por De Miguel y París (1998) se incluía una pregunta sobre la afición a la lectura de los sujetos. Nuestro interés también era obtener información sobre la afición, pero considerando que se trata de sujetos estudiantes universitarios optamos por no plantear la pregunta directamente, sino a través de otras medidas indirectas. Así, preguntamos sobre el gusto por la lectura, la relación que habían mantenido desde la infancia con la actividad lectora, el deseo de incrementar la frecuencia de la lectura y su percepción sobre el nivel lector.

Como primer aspecto les pedíamos que valoraran el *gusto por la lectura* en una escala de respuesta desde 'nada' a 'mucho'. La mayoría de los estudiantes (66,9%) se encuentra en la franja positiva (constituida por la valoración 'bastante' y 'mucho'). Sólo el 9% dice no gustarle la lectura (en porcentaje similar al obtenido de no lectura), pero hay un 24% que se sitúa sin definirse en ninguna franja, no les gusta la lectura pero tampoco informan de lo contrario (su respuesta es 'regular'). Sin embargo, un 94% responde que es su *deseo incrementar la conducta lectora*, siendo ligeramente superior el porcentaje en mujeres (96,5%) que en hombres (88,2%).

La distribución según sexos confirma el mayor gusto por la lectura en el grupo de las mujeres.

Se les pedía que valoraran la *relación que habían tenido con la lectura* desde su infancia en una escala de cinco puntos, desde 'mala' a 'muy buena'. Aunque la mayoría la percibe como buena es más positiva en las mujeres, lo que, debe estar vinculado a su conducta lectora más elevada. Casi el 75% de las mujeres valoran su relación con la lectura en la franja positiva, de los hombres sólo la mitad.

En las repuestas sobre la *percepción del nivel lector* la mayoría de los sujetos se sitúan en la valoración 'normal'. En los extremos de la distribución ('malo' y 'muy bueno') la valoran en mayor medida los hombres, y en 'bastante bueno' las mujeres. Estos datos no concuerdan totalmente con los resultados de los hábitos lectores generales, de que las mujeres son más lectoras. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la valoración del hábito lector personal se realiza en una operación de comparación social, por tanto, dependerá del grupo de comparación que emplee cada uno para asignar su valoración. En la comparación familiar, un 45% valora que él es el mayor lector de los miembros que la forman, lo cual implica una percepción alta del nivel lector, con independencia del hábito lector real. Además, "el contenido del verbo leer es muy amplio" (Alvira y cols., 2001, 21) y pueden incluir en la valoración del nivel lector, algo más que la lectura de libros.

#### **4.5. SOCIALIZACIÓN DE LOS HÁBITOS LECTORES**

Las variables sociales son de gran importancia para la adquisición de la lectura y para el desarrollo de la afición lectora. Estudiaremos la distribución que se produce en algunas variables del entorno social que pueden influir en la socialización de los hábitos lectores: recursos bibliográficos familiares, modelado de la conducta lectora, hábitos lectores de la infancia y gusto infantil por la lectura.

Al preguntarles sobre el *número de libros del domicilio familiar* casi un 24% de los sujetos no contesta. Los porcentajes más elevados de respuesta se encuentran entre 100 y 500 libros (48% en conjunto), un 15% por encima de 500. Aparece una discrepancia entre estos datos y los valores que ofrece Precisa (2001 y 2002) del número de libros en el hogar; sin embargo, al ser estudiantes universitarios tienen que disponer de más libros, aunque sólo sea por los libros de estudio. Comparados con los resultados de la encuesta del INCE (1997) los resultados parecen más cercanos (56% de hogares con más de 100 libros) pero aún con porcentajes superiores en los hogares de los sujetos de nuestra muestra.

La constitución de la biblioteca familiar refuerza la hipótesis que hemos planteado sobre los libros de estudio, un 65% considera que son 'bastantes' y 'muchos' los volúmenes de éstos que forman los recursos bibliográficos de la familia.

No basta con tener libros, es necesario un acercamiento a la lectura a través del *proceso de modelado*. Hemos incluido una pregunta sobre el modelaje lector, que hace alusión a haber visto leer a los 'otros sociales significativos' durante la infancia. Es una pregunta de frecuencia del recuerdo sobre el comportamiento lector. Sólo un 5% no recuerda haber visto leer en su casa, el mayor porcentaje de respuesta se sitúa en 'a veces'; las mujeres recuerdan en mayor medida que los hombres haber visto leer en su casa 'muchas veces'.

A la pregunta de cuál es la persona que recuerda como modelo lector la respuesta más frecuente se refiere a la madre (52%). Tratando conjuntamente a los padres, es decir calculando el porcentaje de sujetos que informan que el sujeto lector era el padre, la madre o ambos, llega hasta el 70%. Sin embargo, sólo el 55% informa de su casa cuando se les pregunta sobre el contexto de contacto con la lectura, un 40% se dirige a la escuela. Este dato es muy importante ya que implica que casi la mitad tuvieron escasas oportunidades familiares lectoras previas a los seis años, o vagos recuerdos, sin demasiado impacto.

Nos interesa conocer su historia personal de desarrollo lector en la infancia. Por eso incluimos preguntas relativas a los hábitos lectores infantiles. Somos conscientes que se trata de información reconstruida desde el recuerdo y que eso puede suponer un sesgo en las respuestas; como señala García Márquez "la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla" (preámbulo a su libro *Vivir para contarla*, Mondedori, 2002).

El primer acto socializador de la lectura corresponde al proceso de prealfabetización consistente en la *narración y/o lectura de cuentos en la infancia*, por ello, ése era el contenido de una de las preguntas. Un 25% posee un recuerdo de pobre estimulación y más de la mitad se sitúa en la franja positiva. Según la



distribución de sexos existen más de 25 puntos porcentuales de diferencia entre hombres y mujeres en el sumatorio de las categorías de 'bastantes' y 'muchos', indicando que por los recuerdos percibidos, a las niñas se les contaban y/o leían más narraciones que a los niños. López Molina (2000) encontró las mismas diferencias en el ambiente familiar estimulante, considerando que pueden deberse a la diferente percepción que tienen chicos y chicas de la actitud que tienen sus padres.

Otra conducta muy importante del entorno social respecto a la lectura es el *obsequio de libros en la infancia*. Principalmente, puede proporcionar dos líneas de información: la importancia de la lectura para los padres (que son los principales suministradores de recursos) y del volumen de lectura durante ese período. Se les preguntaba sobre los libros que les regalaban en su infancia, y si les gustaban. Nos parece muy importante la valoración que recuerdan de los libros durante su infancia; Nobile (1992, 31) considera que "la relación con los primeros libros ... puede marcar el destino lector para toda la vida", un niño sólo se implicará con él cuando le guste (Proust, 1996). Por ello, la elección del libro de lectura es muy importante y el recuerdo sobre los primeros libros es fundamental para el asentamiento lector.

Predomina el recuerdo de haberles regalado bastantes libros y de que les gustaban, aunque a los chicos les regalaban menos libros y, además, les gustaban menos. Sólo un 15% de mujeres informan que les obsequiaban con pocos libros o no se los regalaban, y el 5% que no les gustaban o le gustaban poco.

Unido a la información de los cuentos que les narraban en su infancia, tal vez, como ya hemos señalado nos encontremos ante un distinto patrón de interacción del adulto con el niño en función del sexo o de intereses y comportamiento infantil.

Les pedimos también información sobre el *recuerdo de algún cuento o libro de infancia*. El 53,2% no recuerda ninguno que le causara especial impresión. De los que contestan afirmativamente sólo el 70% da respuesta a las cuestiones siguientes, referidas a información concreta sobre el cuento, historia o libro: qué libro o cuento era, dónde lo leyó y quién se lo contó. Supone un número de respuestas de 397, no llegando al 40% los sujetos que han completado estas preguntas. Este dato puede ser muy significativo por implicar que sus recuerdos infantiles con la lectura son pobres, o, quizá no sean pocos recuerdos sino realmente pocos los contactos con la lectura, que han pasado sin dejar huella en la historia lectora del sujeto.

A un tercio de estos sujetos el relato se lo contaron o se lo leyeron, y las dos terceras partes lo leyeron ellos mismos (la mayoría en su casa), pudiendo implicar un contacto más tardío con la lectura.

En los cuentos, historias, libros leídos/narrados se presenta, de nuevo, una gran variabilidad. Casi el 35% informa de títulos de libros que no son infantiles, sino que se corresponden con lecturas de juventud, confirmando que el contacto se produjo más de mayores que de infantes, y el 3% son cómic. Casi el 30% son cuentos tradicionales infantiles y un 42% libros de literatura infantil.

Sobre los *libros que habían leído de pequeños* se les ofrecía dos entradas de respuesta. La primera es completada por el 71% de los sujetos y la segunda por el 56%; supone un total de 1.282 registros de títulos de libros. El objetivo era conocer el momento que en el recuerdo se produce el inicio del hábito lector, partiendo de la premisa de que la historia de cada individuo arranca desde donde comienzan sus recuerdos, también en la lectura.

La variabilidad encontrada en los libros de lectura infantil es superior a la de los libros de la lectura que realizan ahora, haciendo muy difícil poder establecer un listado de los libros más leídos, ya que no llega a alcanzar ninguno el 10%.

Para la presentación de los datos hemos realizado una categorización muy general que nos permita ofrecer una visión global de la lectura en su infancia. Un 6% no son títulos de libros de lectura infantil (como por ejemplo, *El camino*, *Cinco horas con Mario*, *Cien años de soledad*, *El mono desnudo*), pueden corresponder con sus primeras lecturas, pero, en ningún caso, se pueden englobar en el período de infancia.

Un 3% recuerda lecturas de cómic (*Mortadelo y Filemón*, *Asterix*) y, aproximadamente, el 10% no informa sobre títulos concretos sino sobre colecciones de lectura (*Barco de Vapor*, *Los cinco*, *Libros de Teo*, *El club de los siete*).

En torno al 60% de los títulos se corresponden con clásicos infantiles. Hemos agrupado aquí los que constituyen lecturas tradicionales de la infancia: cuentos, fábulas, poesía, títulos clásicos de literatura infantil y libros infantiles de gran repercusión, aunque sean más actuales. Destaca como el libro más recordado de los leídos en la infancia *Fray Perico y su borrico* y dentro de los cuentos *Caperucita Roja*.

El *lugar preferido de lectura en la infancia* se corresponde con un espacio privado (igual que en la actualidad), preferentemente en su dormitorio. En la edad infantil es importante compartir el tiempo de lectura, sin embargo no aparece el espacio común familiar como un lugar habitual para llevar a cabo los actos lectores.

El último punto se refiere al *gusto por la lectura en la infancia*, que debían valorar en una escala de 'nada' a 'mucho'. El mayor porcentaje de respuesta se

encuentra en la alternativa 'regular', aunque es muy superior el porcentaje del gusto lector sobre el de no gusto. De nuevo, superior en mujeres que en hombres. Feliu (2002) también encontró el gusto lector de las niñas varios puntos por encima de los niños.

Comparados estos datos con el gusto por la lectura actual, en todos los casos comprobamos un incremento del gusto por la lectura desde niños hasta ahora, siendo superior el porcentaje de sujetos que se encuentran en la franja de que les gusta leer ahora, al porcentaje de sujetos a los que les gustaba leer en la infancia.

Por sexos, en las respuestas de 'nada' y 'poco' los porcentajes descienden en los dos casos, pero en la de 'regular' el porcentaje de hombres se mantiene igual que en la infancia, mientras que en mujeres también presenta una tendencia descendente. El traslado del porcentaje se produce a la respuesta de 'bastante' y en pequeña medida para las mujeres en 'mucho'; es significativo que en el grupo de los hombres el valor de esta respuesta desciende con la edad.

Analizadas conjuntamente las respuestas, se confirma la importancia del desarrollo del gusto por la lectura en la infancia para la existencia posterior del gusto por la lectura. Al 52% de los sujetos que informan que en la actualidad les gusta 'bastante' leer ya les gustaba bastante o mucho de pequeños; el 77% de los situados en 'mucho' en la valoración del gusto por la lectura en la actualidad, se situaban de pequeños en bastante y mucho. En la otra franja, casi la mitad de los sujetos a los que ahora les gusta 'poco' la lectura, tampoco les gustaba de pequeños.



## **Capítulo 5:**

# **REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL LIBRO Y DEL LECTOR EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Entendemos el proceso lector como una situación de interacción social entre el libro y el sujeto. Esta interacción, como objeto de representación social, entrecruza la visión de sí mismo (el lector) y la visión del objeto social (el libro). Este conjunto de creencias sirve de 'rejilla de lectura' (Abric, 1984) para comprender la regulación de las relaciones simbólicas entre individuos y objetos sociales.

La representación social que tenga el sujeto del libro le dirigirá hacia él o le separará de su contacto. Así mismo, en función de la representación social del lector, el sujeto podrá activar todos los mecanismos cognitivos implicados para conseguir su desarrollo o, por el contrario, conformarse con una lectura superficial y no dedicar esfuerzo a la tarea, dirigiendo sus decisiones hacia otra área. Consideramos fundamental la representación social que del libro y del lector tienen los sujetos, tal y como ha quedado plasmado en las bases teóricas, porque puede determinar la relación que se establezca con la lectura, ya que puede orientar la conducta y justificar los comportamientos que se realizan. Por ello, vinculado con las representaciones sociales están los procesos atributivos, las explicaciones que realizamos sobre los hechos y los objetos sociales. Se ha enunciado la existencia de cuatro dimensiones para estudiar la aplicación de los esquemas causales sobre las conductas sociales: interno-externo (personal-situacional), estable-inestable, global-específico y controlable-incontrolable, pero sólo los dos primeros han obtenido confirmación en diversos estudios, y serán los que emplearemos.

Estos son los dos principales focos de análisis en los que queremos centrarnos a partir de los atributos recogidos: la representación social y el proceso de atribución realizado.

Hemos empleado una prueba de evocación espontánea de rasgos, a través de una pregunta abierta en la que pedíamos a los sujetos que escribieran tres atributos para cada uno de los objetos a evaluar, utilizando un planteamiento dicotómico para cada concepto: buen libro, mal libro, buen lector, mal lector.

El análisis de la representación debe tener en cuenta necesariamente tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

La información es la cantidad de los conocimientos -sean técnicos, estereotipados o triviales- que los sujetos tienen respecto al objeto social representado. Para ello contabilizamos el número de respuestas en cada uno de los términos propuestos.

El campo de representación supone el contenido de la representación organizado y jerarquizado. A partir de los datos recogidos realizamos un análisis de contenido para explorar el campo semántico asociado a los conceptos de libro y de lector. La respuesta de los sujetos era totalmente espontánea, lo que lleva a una gran diversidad en los atributos recogidos, aunque en su contenido hacían referencia a aspectos comunes. La primera aproximación cualitativa nos sirve para ejecutar la reducción de datos a partir de un análisis de significado, estableciendo metacategorías de análisis que nos permiten presentar los datos ordenadamente, estableciendo categorías de estudio para la representación social del libro y del lector. La tarea se ha realizado agrupando en categorías los atributos que representan el mismo concepto (con apoyo del *Diccionario de Sinónimos de la Real Academia de la Lengua*) y se refieren a características comunes. Siguiendo la indicación de Páez y Zubieta (2003, 270) de que "es importante agregar a la evaluación cualitativa procedimientos estandarizados de decisión y evaluación, utilizando instrumentos estadísticos", junto al análisis de contenido hemos realizado un estudio estadístico sobre los datos porcentuales de evocación de los atributos.

La actitud expresa la orientación general, positiva o negativa, hacia el objeto de representación y será valorada atendiendo al carácter positivo o negativo de los atributos asignados a los objetos sociales analizados.

## **5.1. REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL LIBRO**

La frecuencia de respuesta es más alta para la calificación en positivo que en negativo, es decir para buen libro que para mal libro (tabla VII). Además, se produce mayor variabilidad en las expresiones empleadas para mal libro que para buen libro. Parece que la representación social del buen libro es más elaborada y más generalizada, como si existiera una 'definición consensuada' modelada por el contexto sociocultural.

En el campo de la representación, los atributos evocados por los sujetos se refieren claramente a dos factores: uno referido a características del libro, entendiendo el libro como objeto y como material literario; y un segundo grupo, que incide en la relación que establece el lector con el libro, en las respuestas que

provoca su lectura sobre el lector, en la interacción del proceso lector. Ante esta evidencia decidimos que era necesario establecer dos factores de análisis: factor libro y factor interacción. Esta decisión tiene base teórica en la afirmación de que la lectura no reside únicamente en el texto, sino que es imprescindible la interacción entre el libro y el lector para generar el proceso de comunicación (Iser, 1987; Nystrand, 1989).

Así pues, el primer nivel de organización del material de estudio consiste en la separación de los atributos de libro y los atributos de interacción, para crear los dos factores de estudio: libro e interacción.

Tras la segmentación de los atributos de libro nos planteamos la necesidad de establecer categorías dentro de este factor, con el objetivo de organizarlos estructuradamente y poder así analizar con mayor profundidad la percepción de los sujetos sobre el libro. El material de trabajo del que hemos partido es una clasificación publicada por Cerrillo para la selección de lecturas (1996, 55-57), que a su vez ha sido referida por Mendoza (2001), en la que diferencia entre el contenido, la estructura y el diseño del libro. Siguiendo este esquema las características referidas al estilo de escritura quedaban incluidas en la estructura. En este caso, sin embargo, hemos creído más conveniente separar el estilo y tratarlo como categoría independiente. Así pues, en total hemos elaborado cuatro categorías para la valoración del primer factor: contenido, estructura, diseño y estilo.

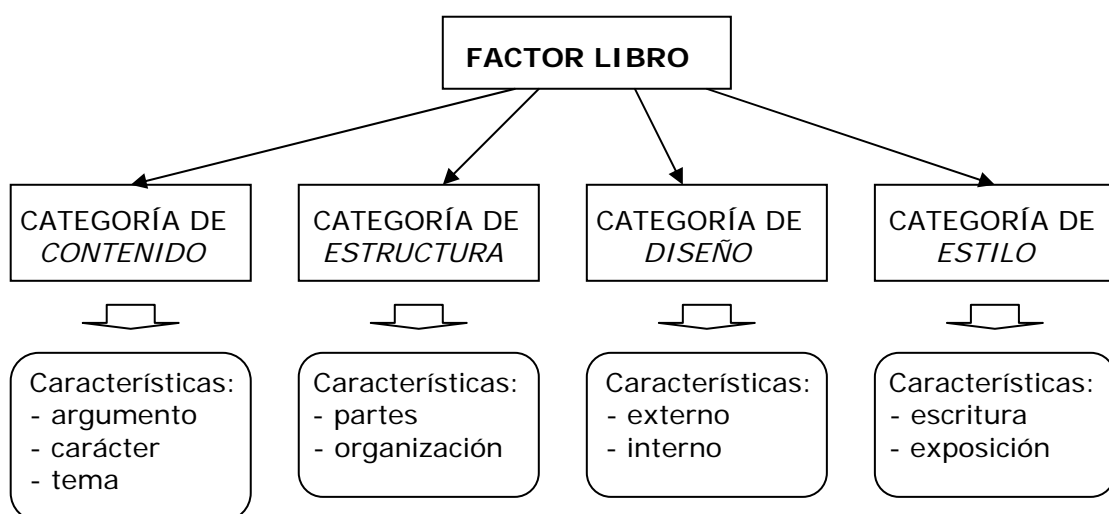
- *Contenido*: se entiende “lo que contiene”; incluye el argumento y su valoración por parte del lector, así como el carácter del contenido y el tema concreto de que trata el libro.
- *Estructura*: es la distribución y orden en que está compuesto el texto. Hemos diferenciando entre: las partes de las que consta (resumen, título, comienzo, desarrollo, final, contabilizadas como un conjunto por aparecer con muy poca frecuencia, junto a las alusiones a los personajes) y la organización del texto.
- *Diseño*: se incluyen las variables descriptivas del aspecto del libro y de los elementos impresos que lo componen, diferenciando entre el diseño externo y el diseño interno. Aunque en un principio analizamos el diseño interno en tres componentes (extensión, ilustraciones y tipografía) los datos los presentaremos en conjunto.
- *Estilo*: el modo o manera en que está elaborado el texto, así como la forma de combinar y exponer lo escrito. Incluye los atributos que hacen referencia directa a la forma en que valoran los sujetos que está escrita la obra y su

desarrollo, y a las valoraciones de la exposición literaria que realizan los alumnos.

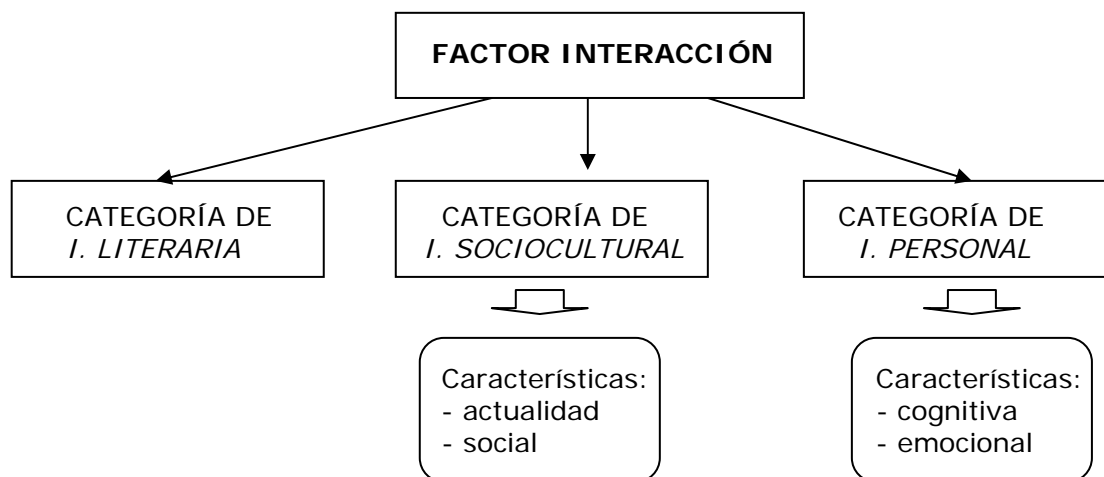
El segundo factor de atributos califica al libro en función de su relación con el lector, se refiere a la valoración del libro que establece el lector de acuerdo al proceso cognitivo, emocional y social de construcción de su lectura; lo hemos denominado factor interaccional y lo hemos dividido para su análisis en tres categorías: interacción literaria, interacción socio-cultural e interacción personal.

- *Interacción literaria*: las relaciones de la obra con otros textos de la literatura y de otros autores. Agrupa los atributos referidos al autor, a la valoración del libro dentro del corpus de la literatura y al conocimiento literario del lector.
- *Interacción socio-cultural*: relación del libro con el contexto sociocultural donde se encuentra inmerso el lector. Constituido por la subcategoría de actualidad y por la valoración social del libro.
- *Interacción personal*: el encuentro entre el texto y su lector; diferenciando, a su vez, dos subcategorías que aparecen claramente reflejadas en las valoraciones de los sujetos de nuestro estudio, una referida a variables cognitivas y otra a variables emocionales. Las variables cognitivas en cuanto a que la lectura lleva asociado aprendizaje y activación de diferentes capacidades cognitivas. Y el componente emocional referido a las respuestas afectivas que despierta en el lector la lectura del libro.

El campo representacional del libro queda estructurado conforme al siguiente esquema:



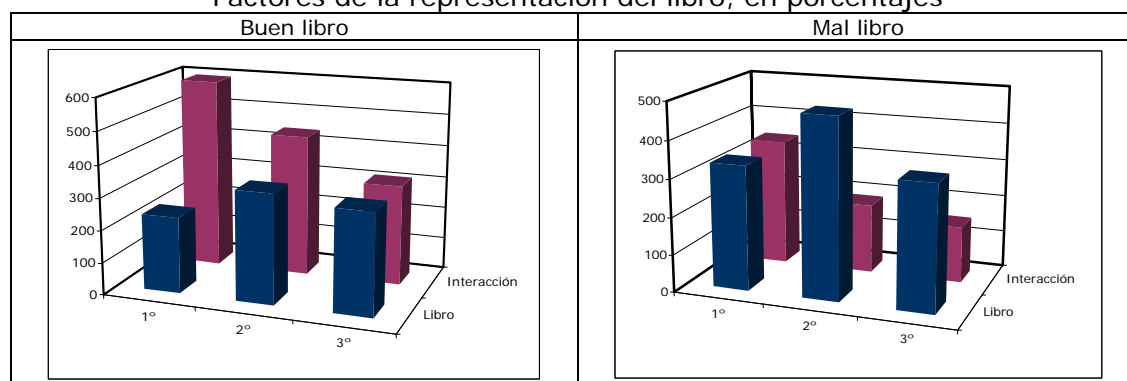




En los cuadros 2 y 3 del Anexo III presentamos algunos ejemplos de los atributos evocados por los sujetos del estudio que entran a formar parte en cada una de las categorías de estudio para buen y mal libro, también hemos incluido en el mismo anexo el listado de todos los adjetivos recogidos en el estudio.

En los dos factores de estudio establecidos se produce una distribución diferente en la valoración del libro, en función del polo en el que nos situemos (gráfica 1). En el caso de buen libro predomina la elección del factor interaccional sobre el factor libro, constituyendo el 60% de la evocación, siendo la diferencia superior en la primera opción. Para mal libro la distribución que se produce es la contraria, con predominio del factor libro (62,82%) frente al factor de interacción (37,18%). Sólo en la primera opción son elegidos en igualdad (49,48% para libro y 50,52% para interacción), pero en la segunda y en la tercera opción aparece claramente la superioridad del factor libro para definir a un mal libro.

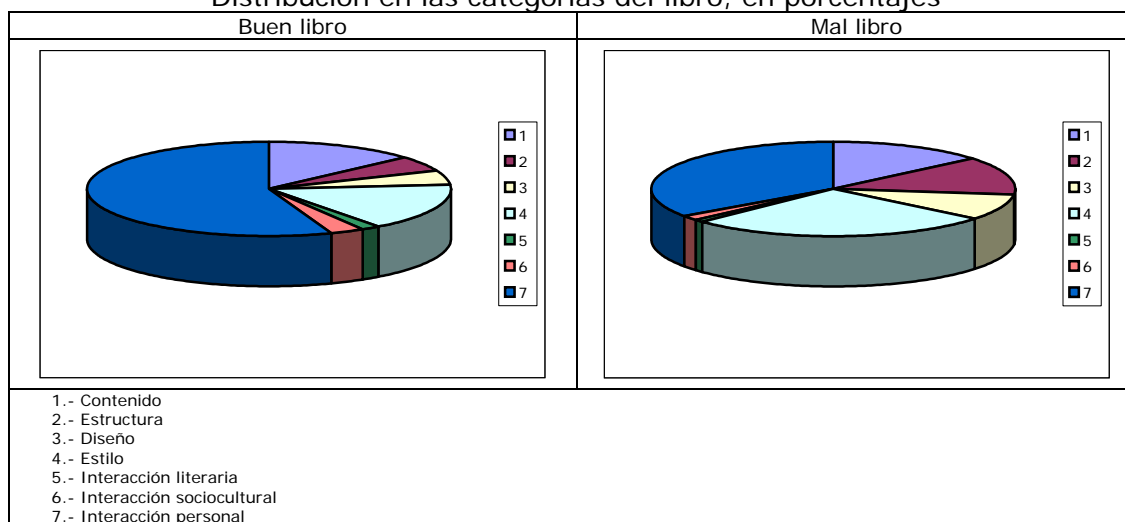
**GRÁFICA 1**  
Factores de la representación del libro, en porcentajes



En la distribución porcentual de las categorías de análisis (gráfica 2), en buen libro existe un claro predominio de la categoría de interacción personal (55,66%) sobre todas las demás. El segundo y tercer lugar están ocupados por

categorías del libro: estilo (16,15%) y contenido (13,47%) y a mucha más distancia las demás. En mal libro es también la categoría de interacción personal la que se distribuye con mayor porcentaje, pero inferior que en buen libro, alcanza el 34,71%; en segundo lugar el estilo del texto (27%); a continuación, en igualdad, el contenido (13,89%) y la estructura del libro (13,07%). La mayor diferencia se encuentra en la categoría de la interacción personal, que pasa de ser casi la mitad para buen libro, a una tercera parte de la distribución de los adjetivos para mal libro. Esto supone mayor implicación de la acción del sujeto en la representación del libro en positivo. La diferencia porcentual se pasa al factor libro, dividiéndose entre la estructura, el estilo y el diseño, incrementando en mayor medida los atributos del estilo de escritura del texto.

GRÁFICA 2  
Distribución en las categorías del libro, en porcentajes



Respecto a la distribución porcentual de las características para buen libro (tabla VIII) sobresale con mucha diferencia la interacción personal emocional, representando el 47,52% del total de las elecciones. Destaca, fundamentalmente, "entretenido" e "interesante" que, conjuntamente, suponen casi el 60% del primer atributo que evocan los sujetos para definir un buen libro.

En el factor libro las características más nombradas son las de escritura: "con vocabulario asequible", "frases sencillas", "bien redactado", "sencillez narrativa"... y de argumento: "interesante", "atractivo", "original", el libro "rico en contenido", "con una buena historia"... Y que, además, provoca la interacción cognitiva, se refieren a la adquisición de nuevos conocimientos, el que "enseña algo", con el que "se aprende".... Las características menos evocadas son las referencias a la actualidad del libro y al diseño externo.

Para mal libro (tabla IX), el porcentaje más elevado se produce en las calificaciones de la escritura: "difícil de comprender", "poco claro", "léxico difícil", "mal redactado", "abundancia de tecnicismos"... También nos parece importante resaltar la valoración de mal libro en cuanto a la organización de su estructura: "inconexo", "desestructurado", "enredoso"...

De nuevo, destaca la interacción emocional aunque con una presencia menor que para buen libro (29,21%), incidiendo en "aburrido" en las tres opciones de respuesta. En la primera opción de respuesta "aburrido" es el atributo más evocado (casi por el 40% de los sujetos) para calificar a un libro como malo.

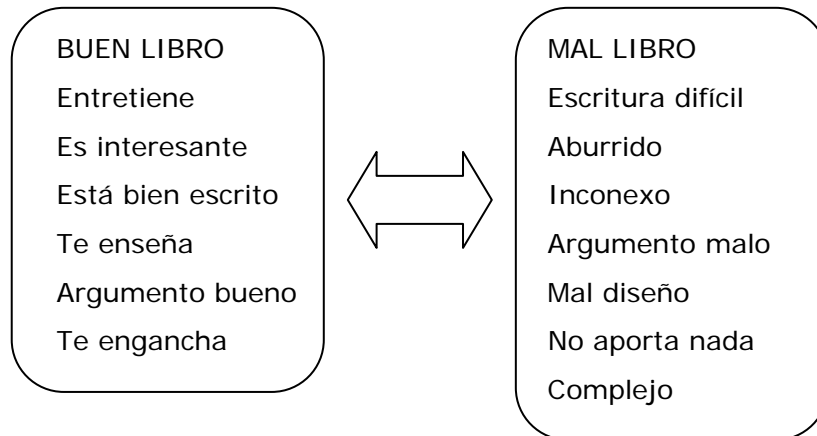
Resulta especialmente significativo, por su presencia no por su frecuencia (que se produce en porcentajes muy bajos), la valoración social del libro referida a la dimensión social, para buen libro: que "sea muy vendido", que "esté de moda", que "sea famoso"...; para mal libro: que "se vende poco", "poco leído", "dirigido a minorías"... Y que los atributos referidos a la extensión del buen libro son relativos a un tamaño reducido del texto: "corto", "no muy extenso", "pocas hojas"... apareciendo también algún atributo referido a que "tenga ilustraciones" y que la tipografía se corresponda con "letra grande y clara", y en dirección contraria para mal libro: es "largo", "demasiado extenso", "letra pequeña", "poco espacio en blanco", "sin dibujos"... Queremos también resaltar que la consideración de mal libro se vincula a la imposición de la lectura.

Para finalizar con el estudio de este componente, analizamos el peso que atribuyen los sujetos a las categorías empleadas en función de que representen a un buen libro o a un mal libro. Por ello, hemos calculado los porcentajes para cada una de las categorías dentro de cada factor de análisis de forma independiente, con el objetivo de estudiar su distribución en relación al objeto de estudio (buen libro/mal libro). Resultan diferenciales las categorías de contenido y de estructura (tabla X) en todas las características que agrupan (tabla XI).

Por último, en el componente de la actitud, los atributos evocados para buen libro son de signo positivo, los de mal libro de carácter negativo, y, en muchos casos, se corresponden con los adjetivos contrarios de los evocados para buen libro. Parece confirmarse que el mal libro se define como lo contrario de buen libro.

El proceso lector depende de la actitud que adoptemos frente al texto, con una actitud negativa el sujeto no pondrá en marcha las tareas cognitivas que requiere una lectura eficaz (Cooper, 1990), lo que marcará el proceso lector que se realice con el libro.

La representación social del libro, para buen libro y mal libro, quedaría configurada con los siguientes atributos (considerando los que alcanzan un porcentaje de hasta el 5% del total de la evocación):



Coincide con la descripción de buen libro de Spink (1990a), según el cual el buen libro debe proporcionar algún tipo de información, ayuda al lector a escapar de las presiones diarias, es una buena historia con un argumento que emociona al lector.

En función de los atributos evocados y los resultados obtenidos, los alumnos universitarios consideran más relevante para definir un buen libro la relación que mantiene el lector con su lectura, que las características internas propias del libro, lo que supondría una confirmación de la importancia de la implicación emocional para producir acercamiento al texto (Gaskins, 1996). Sin embargo, consideran que el mal libro es malo por sí mismo, por sus propias características como libro, fundamentalmente por el estilo en que está escrito, con una escritura difícil y con un argumento que no resulta atractivo al lector, con lo cual justifica que le aburre su lectura.

Un libro es buen libro, básicamente, cuando el lector establece una relación positiva con él a nivel, fundamentalmente, emocional; se trataría de un proceso de responsabilidad del lector que se implica en el proceso de lectura. Sin embargo, un libro es mal libro no porque el lector no se quiera implicar en su lectura, sino porque las características internas del mismo (de estilo difícil y mal estructurado) le alejan de él, le dificulta la interacción, se trata de un proceso que cae fuera de la responsabilidad del individuo. Es el libro, o en todo caso, el escritor, el que provoca la separación del lector.

Se produce un proceso atributivo de personalización del libro asignándole características que son del lector, de esta manera descargan la responsabilidad (principalmente de la no lectura) en el libro, desplazándola desde el sujeto al objeto y liberándose de la etiqueta de no lector; por ejemplo, apelan a que el libro es 'apático', la apatía es del lector, no puede ser del libro, pero con ello descargan la culpa de la no lectura en el objeto liberando al sujeto de la responsabilidad de la conducta.

Estos mecanismos atributivos se repiten ante distintas conductas sociales que son valoradas positivamente, actuando como mecanismos de autoprotección del sujeto: la conducta positiva (la lectura) es atribuida a la acción voluntaria del sujeto, mientras que la conducta negativa (no lectura, ahora de mal libro) es atribuida a un factor externo al sujeto, en este caso al objeto de valoración, al libro -mal libro-, quedando, por tanto, el sujeto protegido, social y personalmente, ante la no ejecución de la conducta normativa, la lectura.

En lo que respecta al libro como objeto, los sujetos acuden en menor medida al contenido para justificar un libro como malo, que para caracterizar un libro como bueno. Así, inciden en mayor medida en la estructura para considerar un libro como malo que como bueno. Los resultados obtenidos indican que el argumento, el carácter del mismo y la estructuración del libro son las características que emplean nuestros sujetos para representar un libro como malo, no considerando relevante el tema sobre el que versa el mismo. Estos resultados son concordantes con el proceso de selección de lecturas, en la lectura voluntaria el sujeto elige el texto al que dirigirse, siendo fundamental el tema desarrollado por el autor, el cual es posible conocer con el resumen de la contraportada del libro y el título. Si el tema no interesa directamente se descarta su lectura, no entrando como valoración de mal libro.

Estos resultados se pueden interpretar en la misma línea de los procesos atributivos. Un libro es catalogado como malo por la organización, por el argumento y el carácter del mismo, siendo menor la importancia del tema, que influye más para el buen libro que para el mal libro. En definitiva, un libro es mal libro, de forma diferencial al buen libro, porque el carácter dado por el autor al texto, el argumento planteado y la organización que ha realizado del mismo es valorado, negativamente, implicando, de nuevo, procesos atributivos externos: no es que no les interese el contenido del libro, sino que la estructura desarrollada por el autor no la consideran adecuada, por lo que la conducta es de no lectura.

Estos resultados supondrían diferentes representaciones sociales para buen libro y para mal libro, además del empleo de distintos procesos atributivos en la elaboración de su imagen social.

El que es considerado como buen libro se comprende en su lectura, se interpreta y elabora una opinión y una valoración personal del texto a través de las respuestas cognitivas y afectivas que les ha suscitado. Se produciría el proceso lector, "cuando se lee, se lee con todo lo que el lector es" (Cansino, 2002, 35). Mientras que el mal libro tiene esa valoración por no despertar las reacciones en el lector, simplemente aburre. La respuesta afectiva del lector influye más que la propia historia (Colomer, 1998).

El proceso de atribución elaborado es: el buen libro es aquél con el que el lector se implica, atribuyéndose a sí mismo la actuación; mientras que ante el mal libro la atribución es externa al lector, se apela en muy poca medida a que no se activen determinados mecanismos lectores, sino que es el libro el que no produce el efecto por estar mal elaborado y mal construido, ante lo que el lector reacciona con alejamiento.

Pensamos que el proceso atributivo realizado es un mecanismo de explicación justificativa ante la conducta de no lectura. Como afirma Mendoza, en relación al papel del intertexto lector (1999, 18): "El texto más interesante puede resultar incomprensible, anodino o de limitado interés, no a causa de sus propias cualidades, sino a causa de la capacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos".

## **5.2. REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL LECTOR**

Igual que en el caso del libro, se les pedía a los sujetos que indicaran tres características del buen lector y tres características del mal lector. Se produce mayor frecuencia de respuesta en buen lector que en mal lector (tabla XII); además, el 70% de los sujetos que contestan a buen lector lo hacen con tres atributos, mientras que sólo el 57% completan los tres atributos de mal lector; lo que refleja un mayor conocimiento social sobre el buen lector.

Al igual que hemos realizado para el estudio de las características del libro, en el estudio de la representación social del lector hemos trabajado a dos niveles de análisis, primero cualitativo y, con posterioridad, cuantificando las categorías establecidas en el estudio cualitativo.

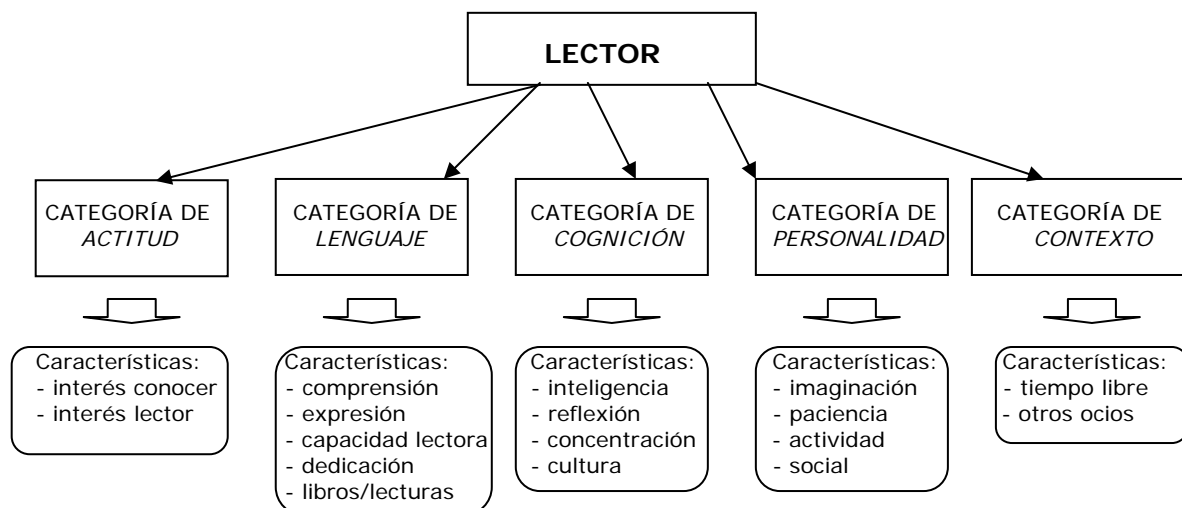
Las características destacadas por los sujetos presentan una elevada coincidencia en la valoración de determinadas características como fundamentales para definir al lector. En el análisis cualitativo de contenido hemos agrupado los atributos en cinco categorías: actitudinal, lingüística, cognitiva, personalidad y contextual, que serán las que emplearemos para el análisis del buen lector y del mal lector. Pasamos a analizar cada una de ellas:

- *Categoría actitudinal:* entendemos la actitud como el posicionamiento, favorable o desfavorable, sobre algo que orienta al sujeto hacia la realización de determinados comportamientos. Se trata de una categoría motivacional, en el sentido de que refleja lo que les dirige hacia la realización de la conducta, pero hemos considerado más adecuado designarla como actitudinal por incluir no sólo contenidos motivacionales,

sino más generales de posicionamiento y no exclusivamente de motivos. En este caso los elementos que aparecían reflejados en las elaboraciones de los sujetos, pueden agruparse en dos subcategorías: interés por conocer e interés por la lectura.

- *Categoría lingüística*: constituida por las referencias a los aspectos del lenguaje oral y escrito, tanto de conocimiento del lenguaje y de la lectura en cuanto a actividades cognitivas, como del tiempo dedicado a la realización del acto lector. Está formada por cinco subcategorías de análisis: comprensión, conocimiento del lenguaje, capacidad lectora, tiempo de dedicación a la lectura y conocimiento sobre libros y lecturas.
- *Categoría cognitiva*: se entiende por cognición el conjunto de capacidades que determinan la relación que establecemos con los objetos de conocimiento. En esta categoría agrupamos los atributos referidos a la relación cognitiva que establece el lector con el material de lectura y a las operaciones de elaboración de conocimiento que realiza durante el proceso lector. Está formada por: inteligencia, reflexión y concentración. Hemos incluido dentro de este factor la característica de culto, por entender que está vinculada con la cognición, aunque no constituya una capacidad de conocimiento. Para poder dar cabida a todos los atributos de carácter cognitivo evocados por los alumnos, incluimos también una categoría abierta que acoge las características que no entran a formar parte de las subcategorías de análisis empleadas.
- *Categoría de personalidad*: las características del individuo relativas a la reacción ante los estímulos, en este caso ante la lectura. Formada por cuatro subcategorías, en función de las características aportadas por los sujetos: imaginación, tranquilidad o paciencia, actividad y otra categoría que hemos designado como social, que engloba las referencias a las relaciones sociales. Igual que en la categoría de cognición hemos incluido una subcategoría abierta, por presentar bajo este factor mayor variabilidad de expresiones, que en muchos casos no podían agruparse bajo una única designación.
- *Categoría contextual*: formada por las variables del entorno que pueden facilitar o inhibir la realización de la lectura. Las referencias de los alumnos se dirigían, fundamentalmente, hacia la valoración del tiempo libre y la ocupación en ocios alternativos.

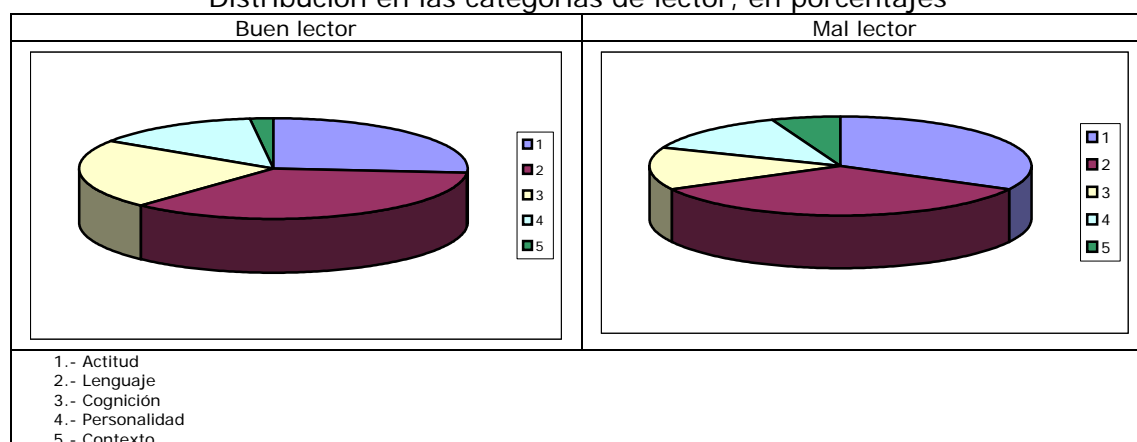
Así, el componente representacional del lector queda estructurado conforme al siguiente esquema:



En los cuadros 4 y 5 (Anexo III) presentamos algunos ejemplos de los atributos evocados por los sujetos que entran a formar parte de cada una de las categorías de estudio para buen y mal lector, en el mismo anexo se encuentra también el listado completo de los adjetivos recogidos en el estudio.

En la representación del lector (gráfica 3), para buen lector alcanza el porcentaje más alto de evocación la categoría lingüística (35,39%), a continuación la categoría actitudinal (26,45%) y la categoría de cognición (22,45%), y con una mínima relevancia la categoría contextual (1,89%). En los resultados para mal lector la categoría que alcanza mayor porcentaje es la lingüística (34,43%); en segundo lugar, muy cercana, la categoría actitudinal (32,76%); casi en igualdad, las categorías cognitiva (13,84%) y de personalidad (13,05%); en último lugar, las referencias contextuales (5,92%).

**GRÁFICA 3**  
Distribución en las categorías de lector, en porcentajes



La mayor diferencia se produce en la categoría cognitiva, estando diez puntos por encima en la representación del buen lector, restándole importancia



cuando evocan los atributos de mal lector. Ese porcentaje se distribuye entre las categorías actitudinales y contextuales. Consideramos muy significativo el diferente porcentaje de la categoría contextual, y el hecho de recurrir a la no disponibilidad de tiempo para justificar la no ejecución del acto lector.

En el análisis por categorías (tabla XIII), en la categoría lingüística, que es la más evocada en ambos casos, el mayor porcentaje de buen lector se corresponde con la característica de la dedicación lectora (34,63% del peso de esta categoría); el buen lector es el que “dedica su tiempo a leer”, el que “siempre encuentra tiempo para la lectura”, el que “lee mucho”, “lee todos los días”... ; el menor peso le corresponde a la capacidad lectora (10,42% del total), lo que nos indica que conceden mayor importancia a la decisión propia de leer que a la formación lectora. Sin embargo, la distribución de esta categoría para mal lector (tabla XIV) se distribuye, fundamentalmente, sobre dos características: expresión y dedicación lectora; califican al sujeto mal lector como el que “no lee de forma continua”, que “lee poco” y “con dificultades de expresión” oral y escrita. Unido a ello, destacan los problemas de comprensión del lenguaje escrito, incidiendo en que “no entiende lo que lee”, o que “lo entiende a medias”. Aparece una diferencia del 5% en la evocación de la dedicación lectora, considerando en el sujeto no lector mayor importancia a las capacidades lingüísticas que son básicas para llevar a cabo el acto lector: capacidad lectora y comprensión. Con ello, de alguna manera, se une la baja dedicación a la lectura con la dificultad para llevar a cabo la propia lectura.

En la categoría actitudinal de buen lector los porcentajes se distribuyen de igual manera entre el interés hacia el conocimiento y el interés hacia la lectura; en mal lector el mayor porcentaje se acumula en el desinterés hacia la lectura (suponiendo el 60% de esta categoría, coincidiendo la misma distribución en las tres alternativas de respuesta), centrado, fundamentalmente, en la consideración de que los malos lectores “leen de forma obligada”, con “pocas ganas de leer” y “sin disfrutar de la lectura”. El desinterés lector es la característica más evocada para representar al mal lector, constituyendo casi el 20% de la imagen social del mismo. Como señala Lewis (2001), el mal lector lee sólo con los ojos, sin prestar atención al texto. Kohan (1999, 54) lo define como un lector pasivo que “se traga el texto”. Y Petit (1999) afirma que en este nivel de acceso lector superficial la lectura permanece muerta.

En cuanto a las características personales, destaca la consideración de buen lector como persona tranquila, unida a la creatividad y la capacidad para mantener relaciones sociales cercanas y agradables. La personalidad del no lector recae sobre dos características: impaciencia y pasividad. Consideran que el sujeto mal lector es “inquieto”, “hace todo de prisa” y con “dejadez” y “pereza”, reduciendo la

importancia de la creatividad. En la variable social predominan los adjetivos negativos como "inseguro", "aburrido" ó "simple".

Dentro de las características cognitivas destaca la valoración del bajo nivel cultural del sujeto mal lector, recurriendo al calificativo de "ignorante" para su descripción. Se atribuye, en mayor medida, la mala lectura a la ausencia de concentración, a "estar distraído durante la lectura". Llama la atención la baja frecuencia de las referencias a la capacidad intelectual, que, sin embargo, sí son importantes para describir al buen lector. Como característica cognitiva más evocada destaca la cultura del sujeto lector: "culto", "instruido", "formado"... , unido a la capacidad de atención y reflexión: "reflexiona sobre el libro", "saca conclusiones", "profundiza la lectura"... El componente cognitivo de la representación social del lector parece confirmar que la percepción de la lectura coincide con el marco teórico, la lectura va más allá del sentido literal, necesita actividad crítica (Gómez Villalba, 1995), acción de reflexionar y opinar sobre la lectura (Wolf, Carey y Mieras, 1996), exige esfuerzo (Sarto, 1993) ya que "no son sólo palabras lo que leemos" (Craner y Castle, 1994, 16).

Las categorías que han alcanzado significación estadística en el estudio diferencial de buen lector y mal lector son las de actitud, cognición y contexto (tablas XV y XVI).

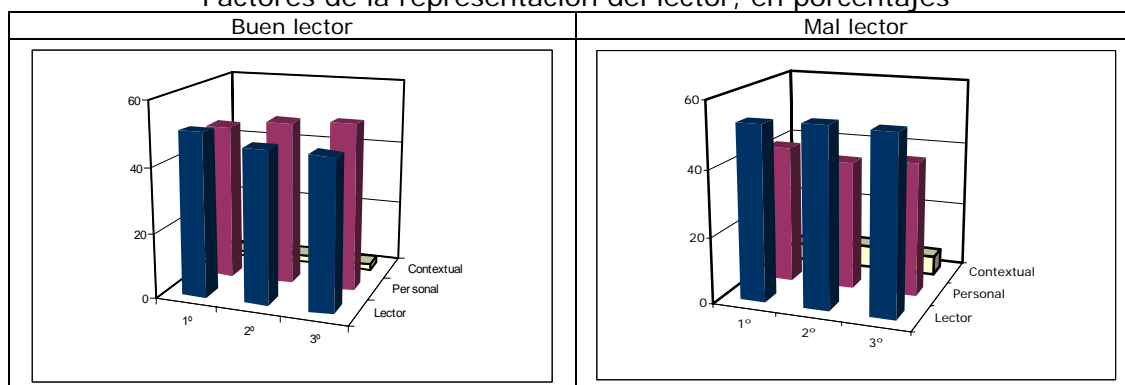
Estos resultados nos llevan a interpretar que lo que parece diferenciar a un buen lector es el interés por la lectura y por el conocimiento en general. El mal lector no lee "porque no le gusta", "porque no le motiva", "no le interesa la lectura". De este modo, la lectura aparece como una conducta de opción personal. Cognitivamente definiría al mal lector la realización de la actividad de lectura, "sin prestar atención", estando "distraído", "despistado", mientras que la atribución a una baja capacidad intelectual es mínima (sólo 2% del peso de la cognición). La significación de la categoría contextual confirma la importancia de la justificación de la falta de tiempo en la representación social del sujeto mal lector.

Si sumamos la categoría lingüística y el interés lector, que son las variables específicas de la lectura, construyendo un factor teórico de lectura, el porcentaje total para buen lector alcanza el 48,11%. Este dato es relevante por significar que el sujeto lector es considerado como algo más que un sujeto que lee; el 50% restante de los atributos asignados al sujeto lector se corresponden con características personales (factor personal) vinculadas a la motivación por adquirir más conocimiento y a capacidades cognitivas y de personalidad del individuo; y con características contextuales (factor contextual), referidas a la distribución y disponibilidad del tiempo libre del sujeto, en una cifra muy reducida (1,89%).

En el análisis de mal lector los resultados que aparecen son: el interés lector y la categoría lingüística (factor lector) con un 53,51% del porcentaje de las características, dejando el porcentaje restante a la atribución de otras características personales y contextuales. El total del factor personal (que engloba las características personales, de cognición y el interés por conocer) alcanza el 40,56%, mientras que el factor contextual supone el 5,92%.

En la gráfica 4, puede apreciarse la distribución de estos factores teóricos en las tres opciones de respuesta para buen lector y mal lector. Destaca claramente la relevancia de variables personales del sujeto, para representar al sujeto lector y la mayor incidencia de las variables vinculadas, directamente, con la lectura cuando representan al mal lector.

**GRÁFICA 4**  
**Factores de la representación del lector, en porcentajes**



Los resultados obtenidos en el análisis estadístico de los factores teóricos comparados (tabla XVII), nos llevan a confirmar la distinta distribución de los factores para buen lector y mal lector. En los tres factores la diferencia porcentual alcanza significación estadística y se produce en el sentido de reducir la implicación del factor personal en la atribución del sujeto mal lector. En los factores lector y contextual, la dirección de la diferencia es la contraria: aumenta la implicación de estos factores en la explicación del mal lector.

Respecto a los atributos, el más evocado para buen lector se refiere a "ocupar su tiempo en la lectura" porque "le gusta", porque "despierta su interés", apareciendo también el calificativo de "culto". Indican la elección personal del sujeto: le interesa la lectura y dedica su tiempo a leer y consideran que el buen lector no sólo tiene un nivel más alto de conocimiento del lenguaje, oral y escrito, sino que también es visto como un sujeto con mayores inquietudes culturales, además de ser catalogado como inteligente, con capacidad de concentración y de reflexión (capacidad crítica), reflejando que la lectura implica una serie de operaciones mentales genéricas, no específicas del acto de leer. Para mal lector

destaca el "desinterés hacia la lectura", unido a "dificultades con el lenguaje escrito" y "la lectura como obligación", junto con atributos referidos a un bajo nivel cultural: "pocos conocimientos", "vulgar", "falto de ideas", "inculto", lo que puede llevar a considerar la lectura como una tarea difícil y fatigosa. Aparece también reflejada la infidelidad al libro (Martínez Alés, 2002): "otras prioridades", "dependiente de la televisión", "sólo deporte", ..., aunque unido a la justificación por la falta de tiempo: "muy ocupado", "mucho trabajo", "no está mucho en casa".

El último nivel de análisis, la actitud hacia el objeto de representación, refleja una actitud positiva hacia el buen lector, que se comprueba en el carácter de los atributos que lo definen: "crítico", "inteligente", "imaginativo", "paciente"... y "con cultura". En la alternativa "otros" de la categoría de personalidad, se agrupan atributos como "flexible", "comprometido" y "aventurero"; con mucha menos frecuencia: "admirable", "organizado", "detallista", "intuitivo", "idealista", ..., con carácter positivo para definir al lector, lo que refuerza la representación social positiva del lector. La dirección contraria presentan los atributos del sujeto no lector: "pocos conocimientos", "perezoso", "descuidado", "gandul", "superficial", aparece también el empleo del adjetivo "vago" para categorizar al mal lector.

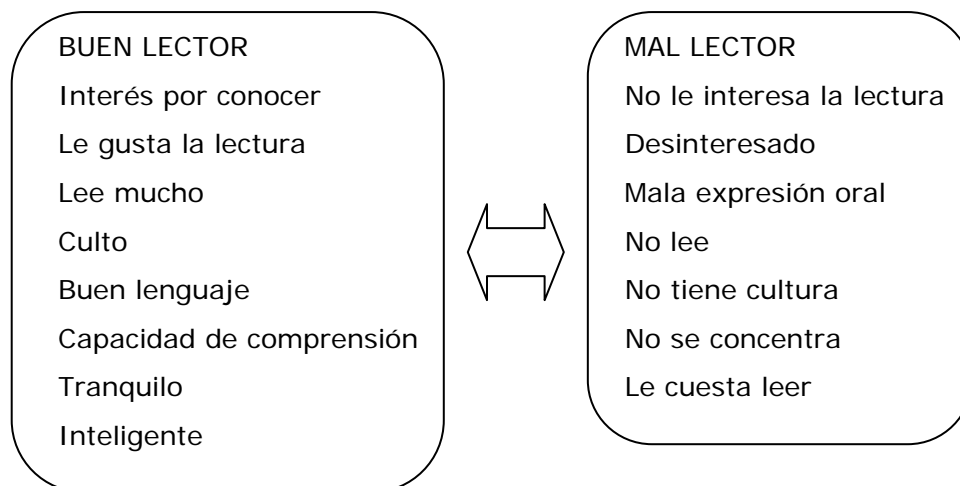
Es muy importante destacar que, junto con los adjetivos negativos comentados para mal lector, se encuentran también calificativos socialmente positivos: "extrovertido", "interesante", "alegre", "gracioso", ..., y negativos para buen lector: "serio", "pedante", "místico", "apático", "raro", ..., produciéndose una ambivalencia en la valoración social del mal lector. Pensamos que puede estar reflejando la dualidad de la imagen social del mal lector: por un lado, desde la política social es más valorado el buen lector; pero, por otro lado, en determinados grupos sociales, es más valorado el ocio compartido, en el que la lectura no encaja por sus características de disfrute individual. Quizá, por ello, unos sujetos lo valoran negativamente y otros positivamente, atendiendo a la distinta relación social que suponen las diferentes actividades. En esta misma línea, Camps (2002, 46) opina: "Sin duda en el entorno silencioso que precisa la lectura se encuentra la causa de que el lector impenitente haya sido visto siempre como un tipo raro, un loco huido del mundo, arrogante o distraído, inactivo y ocioso, peligroso en muchos casos o incapaz de tomarse la vida con alegría".

Respecto a la lectura, los atributos evocados reflejan diferente patrón lector, indicando claramente el gusto por la lectura del buen lector, la dedicación a esta actividad y el interés por los libros y la literatura: "pasión por la lectura", "lee por diversión", "admirador de la lectura", "le atrae leer", "lee habitualmente", "siempre lleva un libro", "asiduo", "lee mucho", "conoce los clásicos", "se interesa por autores", "conoce buenos libros", "interés por todos los géneros" (se corresponden

con la característica de 'lector omnívoro' de Spink (1990a, 115). En contra, el mal lector: "tiene ganas de terminar", "lee porque está de moda", "le cansa leer", "busca excusas", "lee libros de mala calidad", "lee sólo un tema", "lee revistas tontas", "no lee nunca", "inconstante", "le cuesta acabar un libro", "no sabe escoger", "no conoce libros ni autores", "no aprecia los buenos libros".

Las cualidades del lector que señala Pérez Rioja (1988) se sitúan en la misma línea: imaginación, entendimiento claro, atención, instruido, cultivado, se concentra, reflexiona, tiene conocimiento textual y lee de todo.

La representación social del lector, para buen lector y mal lector, quedaría configurada con los siguientes atributos (considerando los que alcanzan un porcentaje de hasta el 5% del total de la evocación):



Los resultados ofrecen una valoración altamente positiva del lector, que va más allá de la conducta de leer; los sujetos resaltan, junto a la dedicación a la lectura, una serie de variables personales que refuerzan la buena imagen. Analizados, conjuntamente, parecen reflejar un diferente estilo de vida, en el que la lectura entra a formar parte de los hábitos cotidianos del buen lector.

Las diferencias de los calificativos que evocan son importantes en cuanto a las atribuciones que realizan los sujetos sobre las capacidades personales del no lector, ya que acuden a variables inestable y que están bajo control del sujeto, pudiendo activarlas de manera voluntaria (comprensión, reflexión...), y reducen la importancia de la inteligencia (que sería una capacidad estable). La categoría "otros" hace referencia a la "falta de retención" del material que ha leído y a "ser mal estudiante": de nuevo variables inestables que podrían ser modificadas a voluntad del sujeto. Estos resultados significan que los sujetos interpretan que el mal lector lo es porque no se implica en el proceso de lectura, posiblemente se esté

justificando la conducta de no lectura por parte de los sujetos, apelando a que no les gusta.

Así pues, la representación social del mal lector es la de un sujeto desinteresado por la lectura, desmotivado hacia el conocimiento, con poco dominio del lenguaje y que no dedica su tiempo a la lectura, unido a características de personalidad y cognitivas que le separan de los intereses lectores. El sujeto lector sería un individuo que, unido a las capacidades lectoras, posee unas características personales que intervienen en su decisión de leer. Los atributos evocados reflejan las repercusiones que la lectura tiene en el sujeto, coincidentes con las consecuencias de la alfabetización: lingüísticas, cognitivas y sociales; que, a su vez, actúan como antecedentes de la conducta lectora.

El factor lector y el factor contextual están condicionados por el aprendizaje social que desarrolla el individuo, que se va generando a lo largo del proceso de socialización a través de las relaciones que establece con su medio, dentro del desarrollo de su proceso educativo. Se produce, por tanto, una atribución externa de la falta de lectura, no son las características personales del individuo las que le dirigen hacia una mala lectura, sino los condicionantes socioculturales en los que está o ha estado inmerso el sujeto.

Estos resultados, con la explicación de los procesos atributivos que los sustentan, indican una atribución interna para la conducta de lectura y una atribución externa para la no lectura. El buen lector tiene interés por aprender, es inteligente, culto, reflexivo, ... El mal lector no lee porque no le gusta, tiene un vocabulario restringido, no entiende lo que lee, lee despacio, no conoce libros buenos, ..., variables que se pueden explicar por los procesos educativos que ha recibido el sujeto, tanto institucionales como no formales, es decir mecanismos que actúan como justificación del individuo ante la no realización de una conducta social altamente valorada. No obstante, Pérez Rioja (1988, 59) afirma: "los no lectores lo son porque no tuvieron un ambiente familiar y escolar propicios, porque no aprendieron bien a leer y no pudieron aficionarse, ni por eso mismo tomarle gusto a la lectura".

## **Capítulo 6:**

# **CONDUCTAS ASOCIADAS A LA LECTURA**

En este capítulo nuestro objetivo es investigar cuáles son las variables que se vinculan con el comportamiento lector y con su adquisición. En realidad se puede dividir en tres subobjetivos íntimamente vinculados. Por un lado queremos analizar cuáles son los comportamientos asociados a la conducta lectora actual. Por otro, indagar en la conducta lectora que realizaban en la infancia para conocer cuál ha sido su proceso de adquisición de la misma. Y por último, estudiar la influencia del entorno familiar en la socialización de la lectura. Para llevar a cabo este análisis la primera tarea a realizar es segmentar la muestra en los grupos de estudio en función de la conducta lectora que informan realizar. Los resultados se presentaran en los tres bloques establecidos: conducta lectora actual, lectura infantil y socialización familiar. Incluiremos otro apartado sobre la representación social del lector.

Interpretaremos los resultados porcentuales de respuesta en cada grupo de estudio, analizando las diferencias entre lectores y no lectores (calculando la significación de la contingencia a través de la prueba inferencial de chi-cuadrado y del análisis factorial de correspondencias simples), con el fin de analizar lo que representan los datos e indagar sobre los factores que pueden producir las distintas situaciones de lectura.

Hemos analizado de forma independiente dos grupos de estudio: 'grandes lectores' y 'falsos lectores'. Presentaremos, al final del capítulo, los datos de estos grupos especiales.

### **6.1. GRUPOS LECTORES: ASIGNACIÓN LECTORA**

En el momento de realizar la segmentación de la muestra en función de la conducta lectora la primera decisión a tomar era qué medida utilizar como criterio de valoración. Unos estudios utilizan el tiempo dedicado a la lectura voluntaria (Eurodoxa, 1994; Precisa, 2000, 2001, 2002, 2003) y otros el número de libros leídos durante el último año (Tábula V, 1997), como medida de lectura.

Nosotros disponíamos de ambas informaciones, pero la correlación que alcanzan las puntuaciones de ambas variables, de 0,459, es un valor insuficiente

para considerar que una puede representar a la otra, o que cualquiera de ellas representa exactamente la misma medida de lectura. Ante este hecho, consideramos que el mejor criterio era cruzar ambas variables y trabajarlas conjuntamente, empleando como medida correctora la una sobre la otra. El motivo era poder eliminar aquellos casos en los que el valor de ambas no era coincidente, es decir, aquellos cruces en los que no se correspondían los datos procedentes de las dos fuentes. En la contingencia de ambas variables (tabla XVIII) encontramos sujetos en los que la información que daban en la respuesta a una pregunta no era posible teniendo en cuenta la respuesta de la otra (por ejemplo, es imposible mantener el cruce 'no leo nada' y haber leído 'de 15 a 20 libros' en el último año).

Una vez establecidas las variables de valoración, teníamos que decidir los valores concretos para establecer la segmentación, pues también son muy diferentes los criterios utilizados para definir a un sujeto como lector. En la frecuencia lectora se han utilizado: 'haber leído en los tres últimos meses' (Ministerio de Cultura, 1978), 'leer al menos una vez al mes' (CIRES, 1992), 'estar leyendo algún libro' en el momento de registrar la información (Tábula V, 1998), 'leer de vez en cuando' (Ministerio de Cultura, 1985). Respecto a la variable del número de libros leídos, el nivel de consideración de lector oscila desde un libro al año (Martín Serrano, 1980; Demaskopie, 1994) hasta cinco libros al año (Tábula V, 1998).

En la variable del tiempo dedicado a la lectura voluntaria adoptamos el criterio empleado en los estudios de Precisa (2000, 2001, 2002, 2003). Consideramos 'no lector' a los sujetos incluidos en las dos primeras categorías de respuesta de la variable frecuencia de lectura voluntaria (no leo nada y no leo prácticamente nada), 'lector ocasional' el que lee un rato de vez en cuando, y las tres restantes categorías constituyen el 'lector habitual' ('lector frecuente', en la terminología del estudio mencionado).

En la variable del volumen de lectura, teniendo en cuenta que nuestra muestra de estudio son alumnos universitarios (para los que la lectura es un instrumento de trabajo, Pérez Rioja, 1988), consideramos como 'no lectores' los sujetos que se adscribían a las dos primeras categorías de respuesta (no leer ningún libro y 1 o 2 libros en el último año), por entender que en la población de estudiantes universitarios ese es un nivel mínimo de exigencia de estudio y, por tanto, cuantificable fuera de la consideración de lectura voluntaria. Hemos considerado categorías de respuesta de 'lector habitual' al que informa que ha leído como mínimo 10 libros al año. Leer de 2 a 10 libros al año lo hemos considerado como 'lectura ocasional'.



Así pues, en función de estos criterios hemos recodificado ambas variables, tiempo de lectura voluntaria y número de libros leídos al año, asignando tres valores para cada una de ellas: no lector, lector ocasional y lector habitual. Tras esta nueva codificación hemos cruzado ambas variables para conseguir la *asignación lectora* de cada sujeto en cuanto al hábito lector. La coincidencia en la valoración de ambas variables lleva a la asignación del hábito lector correspondiente. La discordancia entre las valoraciones supone una distorsión de la información, en una u otra pregunta, para ofrecer una imagen de sujeto lector, o querer aparentar que lee más de lo que realmente lee. Obviamente, un sujeto no puede leer más de una hora todos los días y haber leído sólo 5 libros en el último año. Este problema nos ha llevado a adoptar distintas alternativas: cuando en alguna de las variables la valoración era de no lector unido a una valoración lectora en la otra, hemos considerado que el sujeto era realmente no lector, apareciendo como 'falso lector' y, como tal, lo hemos categorizado; el cruce de lector ocasional con lector habitual lo hemos asignado como lector ocasional, dejando sólo como lectores habituales los que cumplen esa condición en las dos entradas (cuadro 6).

Los porcentajes de distribución en cada cruce (tabla XIX) suponen que sólo un 45,7% realiza una respuesta concordante entre las dos variables. O lo que es lo mismo, que más de la mitad de los sujetos puede estar distorsionando su imagen como sujeto lector. Un 19,1% de los sujetos aparecen como lectores en una variable y como no lectores en la otra, son los que hemos designado como 'falsos lectores'. Y 35,1% entran en una variable como lectores ocasionales y en la otra como lectores habituales, los hemos considerado como lectores ocasionales; son sujetos lectores que también estarían distorsionando su imagen lectora potenciando una valoración positiva.

La medida cuantitativa que estamos utilizando es una medida explícita, es decir, preguntamos directamente a los sujetos la información sobre el comportamiento lector que llevan a cabo. Esto supone que es fácil falsear la información y crear una imagen distinta a la real.

Recordemos que el análisis de la imagen social del lector confirmaba la existencia de representaciones sociales claras, de dirección socialmente positiva, siendo muy valorada la imagen del lector, más marcada, posiblemente, en el caso de estudiantes universitarios, a los que socialmente se les presupone lectores. Esta situación puede llevar a la distorsión de la propia imagen, intencionada o no, en la dirección de presentar la información que sea más positiva para el propio sujeto, figurando como sujeto lector cuando realmente no lleva a cabo una conducta lectora.

La mayor distorsión la hemos encontrado en la información sobre el tiempo que dedican a la lectura voluntaria, informando la mitad de los sujetos en la franja que hemos considerado de lector habitual. Este resultado está en consonancia con el estereotipo del lector, considerando que es el que dedica tiempo a la lectura.

Sin embargo, en la cuestión sobre el número de libros leídos en el último año, el porcentaje de sujetos que se sitúa en la franja de lector habitual es de un 25%, colocándose la mitad en los valores que hemos asignado como lector ocasional. Posiblemente ésta sea una medida menos conocida a nivel general y, por tanto, más difícil de falsear en el sentido de ubicarse bajo una etiqueta concreta; en los resultados de la imagen social del lector aparece como característica que 'lee mucho', pero sin una cuantificación concreta del número de volúmenes que significa el 'mucho'. Aun así, es fácil inflar los datos reales y situarse por encima de su nivel lector. Situación que también hemos encontrado en algunos sujetos.

Esto supone un sesgo en la medida adoptada tradicionalmente para la conducta lectora. Dos problemas se han estudiado y se ha comprobado que tienen gran significación en las medidas de autoinforme, con respecto a las respuestas del sujeto; se trata de la deseabilidad social y el autoengaño. Estos efectos han sido estudiados en cuanto al valor de las medidas explícitas sobre la información obtenida de las personas ante determinados fenómenos sociales. En la situación de deseabilidad social (Echebarría y Páez, 1989), el sujeto intenta mostrar una actitud y comportamiento favorables ante la audiencia (en este caso ante el entrevistador) con respecto a su nivel lector; trata de mostrar una impresión favorable falseando - en positivo- las respuestas, hasta acercarlas a lo deseable. En cuanto al autoengaño es posible que los sujetos se nieguen a aceptar, tal vez no sean capaces, que tienen un déficit actitudinal con respecto a la lectura, a la que se considera importante socialmente y mucho más con respecto a los universitarios. Sin embargo, este autoengaño puede guardar relación con el concepto de autoestima, dentro de la categoría grupal a la que pertenecen (la necesidad para un universitario de la lectura). Negar el hábito lector puede en parte 'descategorizarlos' como universitarios y en este caso, lo saludable para su autoestima puede ser rebajar el concepto de nivel lector y de sus propias actitudes con respecto a la lectura. Tal vez no se trata de engañar al investigador, sencillamente se mienten a sí mismos. Lo que se podría plantear es si el autoengaño es consciente o se trata de un proceso más o menos automático. La clave es el control que sobre las respuestas tiene el sujeto (control alto), ya que la encuesta les ofrece la posibilidad de razonar la respuesta en un sentido u otro.

Por todo ello, para el desarrollo de este estudio hemos optado por el empleo de la medida correctiva comentada, empleando conjuntamente dos entradas de

información, lo que nos posibilita trabajar con mayor seguridad con los grupos de comparación establecidos, aun siendo conscientes que puede existir algún sujeto que haya falseado los datos en ambas preguntas en la misma dirección, dando lugar a una asignación lectora diferente de la que realmente le corresponde.

La distribución de la asignación lectora queda establecida con un 19,1% de 'falsos lectores', un 9,3% de 'no lectores' (estos porcentajes suponen casi un 30% de sujetos que no leen, aún encontrándose en el contexto universitario y en una situación de estudiantes), 18,1% de 'lectores habituales' y el 53,5% restante bajo la categoría de 'lectores ocasionales'.

Un 8,3% realizan la actividad lectora de forma diaria y han leído más de 15 libros en el último año, los hemos categorizado como 'grandes lectores' y, con posterioridad al estudio segmentado con todos los sujetos, estudiaremos sus resultados de forma independiente para que nos puedan servir de confirmación de las conclusiones a las que podamos llegar sobre las características de los sujetos lectores.

Partiendo de esta segmentación por hábito lector, analizaremos la distribución que presentan las variables psicosociales, estudiando las diferencias entre los grupos establecidos de análisis. Presentaremos los resultados obtenidos en tres bloques:

- 1.- Conducta lectora actual. Nos servirá para establecer el patrón conductual vinculado a la lectura, estudiando las conductas, motivaciones y percepciones asociadas a la conducta lectora. Será el patrón lector.
- 2.- Conducta lectora infantil. Nos guiará en el análisis de la importancia de la conducta lectora de la infancia para la instauración de hábitos lectores estables, ayudándonos para estudiar la adquisición y la evolución del desarrollo lector.
- 3.- Conducta lectora familiar. Para estudiar la influencia del modelaje lector (modelaje socio-emocional familiar), de los hábitos lectores familiares y de la disponibilidad de recursos bibliográficos en el domicilio, en la socialización del individuo como sujeto lector.

## **6.2. PATRÓN DE LECTURA**

El objetivo de este bloque es analizar la conducta lectora que llevan a cabo los lectores ocasionales y los lectores habituales, en contraste con los sujetos no lectores, para intentar establecer el patrón de conducta que determina la inserción de la lectura en el estilo de vida del individuo. Las personas mostramos nuestros

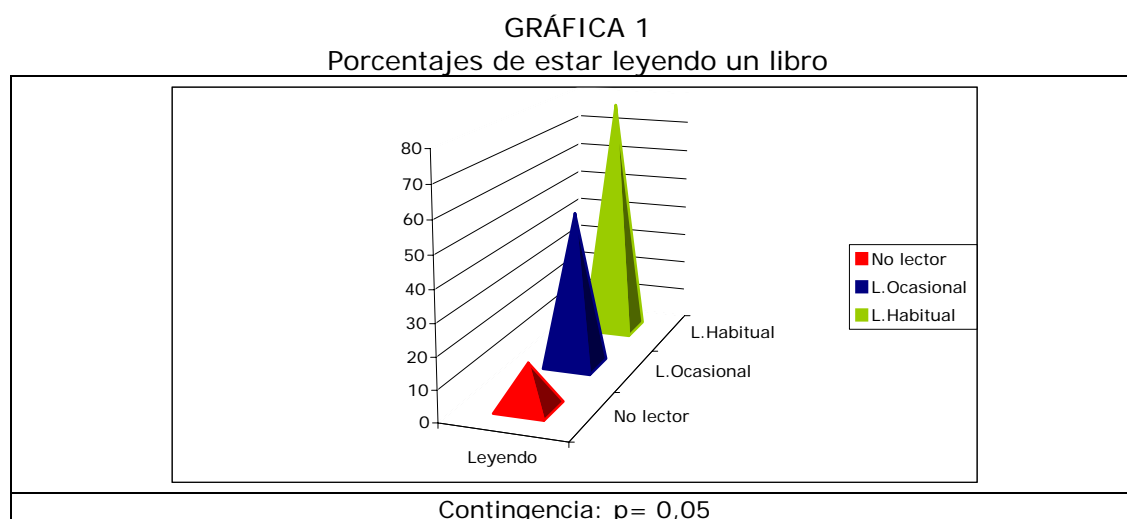
hábitos a través de conductas específicas; así, la lectura y las conductas propias de un sujeto lector deben formar parte de su vivencia cotidiana.

Hemos organizado la presentación de los resultados en cuatro apartados de estudio: actividad lectora, motivación lectora, acceso al libro y percepción de la conducta lectora.

### 6.2.1. Actividad lectora

Solicitábamos información sobre la actividad lectora actual, estar leyendo un libro en ese momento, e información sobre los tres últimos libros que habían leído. Para garantizar, en mayor medida, la veracidad de la información, tenían que informar no sólo negativa o afirmativamente, sino incluyendo el título del libro que estaban leyendo en ese momento (de hecho, los sujetos que sólo contestaron afirmativamente sin especificar el título, los hemos dejado fuera del análisis de esta variable). La información sobre los tres últimos libros leídos incluía también título y autor del libro.

Los porcentajes de lectura del *libro que están leyendo* (gráfica 1) son diferenciales entre los grupos establecidos por la asignación lectora.

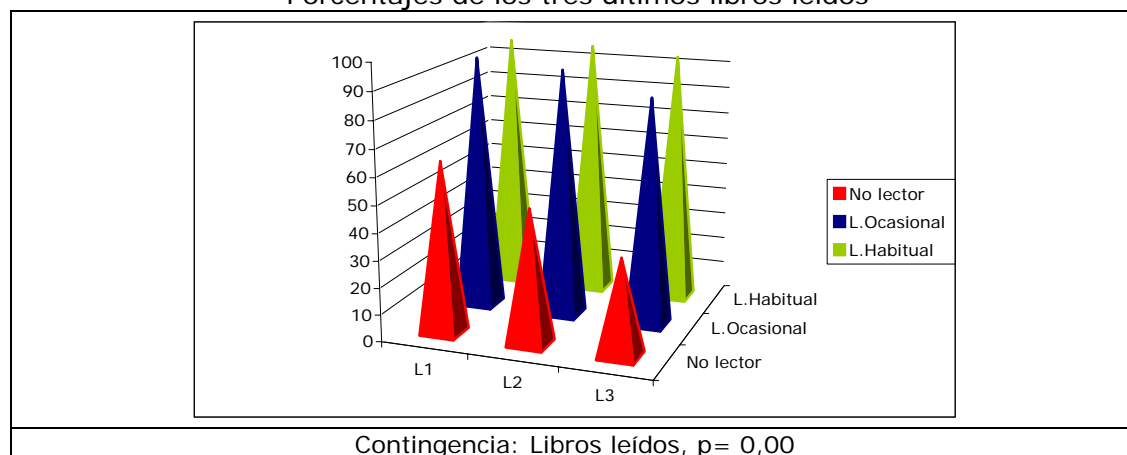


Encontramos un 13% de sujetos no lectores que están leyendo un libro en el momento de realizar el cuestionario, de los cuales, al estudiar el título del libro que están leyendo, sólo dos sujetos están realizando actividad de lectura voluntaria (uno está leyendo *Los pilares de la Tierra* y el otro *Memorias de una geisha*), los demás informan de títulos de libros que parecen constituir lectura obligatoria de su currículo académico. Coincidiría con la descripción de no lectores que realiza Viñao (1992), empleando su capacidad lectora sólo para lo indispensable, no como vía de acceso voluntario a la lectura ociosa. De los sujetos asignados como lectores ocasionales un 50% está leyendo un libro, y el 80% de los lectores habituales.

Los resultados de la imagen social del 'mal lector' reflejaban como característica esta circunstancia, considerando mal lector al que leía por obligación y no porque realmente le gustara leer. Estos resultados pueden confirmar la vinculación de la actividad lectora con la formación universitaria, encontrando sujetos no lectores que leen porque están realizando unos estudios, pero que, posiblemente, cuando finalicen los mismos, y con ello la lectura obligada, podría cesar la actividad lectora.

Respecto a los *tres últimos libros leídos* (gráfica 2), las diferencias se encuentran, fundamentalmente, entre no lectores y lectores, y se van acentuando conforme retrocede el libro recordado. Es decir, en la información sobre el primero de los últimos libros leídos, la diferencia es menor que en el segundo y en el tercero. Informan sobre el último libro leído el 63% de los no lectores, el 94% de los lectores ocasionales y el 96% de los lectores habituales; pero en el tercero de los últimos libros leídos los porcentajes que se encuentran son: 35% de no lectores, 84% de lectores ocasionales y 93% de lectores habituales. Produciéndose, por tanto, una clara diferencia entre no lectores y lectores, que posiblemente sería mayor si la muestra de estudio no fueran estudiantes universitarios.

GRÁFICA 2  
Porcentajes de los tres últimos libros leídos



Respecto a la información sobre los *autores* de los últimos libros leídos, las diferencias que se encuentran son aún mayores. Sólo informan sobre el autor del primer último libro leído el 37% de los no lectores, frente al 70% de los lectores ocasionales y el 78% de los lectores habituales; pero si nos situamos en el tercer libro los porcentajes se distancian todavía más, incluso entre lectores ocasionales y lectores habituales (no lectores: 22%, lectores ocasionales: 54%, lectores habituales: 73%). Pensamos que estos resultados reflejan no sólo las diferencias en la frecuencia con que se realiza la actividad lectora, sino que también pueden reflejar diferencias en la implicación del sujeto con la actividad. Los sujetos no

lectores desconocen, en una proporción elevada, los autores de los libros que han leído, encontrándose incluso errores en la autoría que realizan. Son los lectores habituales los que proporcionan más información, significando mayor conocimiento, pero también podría significar que valoran más la actividad lectora que realizan implicándose, no sólo con el contenido, sino mostrando también interés por los autores de los libros. También podría ocurrir que hiciera mucho tiempo que los sujetos no lectores los hayan leído y no lo recuerden o, incluso, que sólo conozcan el título y que no los hubieran leído, puede producirse para dar un ajuste a las expectativas sobre la imagen lectora que se espera de un estudiante universitario.

Lo que diferencia al lector del no lector no es solamente la frecuencia con que llevan a cabo la actividad lectora, también encontramos diferencias en la *tipología lectora*. Mientras que los sujetos no lectores se ubican en un 70% en una sola respuesta sobre el tipo de lecturas que realizan, algunos lectores habituales llegan a abarcar todas las alternativas de respuesta, aunque el 80% se sitúa en torno a las tres. Este resultado es reflejo del estereotipo social del sujeto lector, no sólo lee mucho, además lee de todo.

Los porcentajes de elección de cada una de las alternativas confirmarían los datos analizados globalmente: la lectura preferida por los tres grupos de estudio es la novela y, en segundo lugar, historia para los lectores y cómic para el grupo de no lectores. La lectura de novela es informada por más del 90% de lectores y el 50% de no lectores. Podría reflejar la influencia de la publicidad sobre la elección de las lecturas, las novelas suelen ser más publicitadas, también suelen obtener los premios literarios comerciales que se acompañan con una gran campaña publicitaria; o quizá porque su lectura resulte más sencilla.

Destacan también los diferentes porcentajes de lectura de poesía, ensayo, historia y teatro, incrementándose su lectura conforme aumentan los hábitos lectores de los sujetos.

Nos parece importante resaltar que en el grupo de no lectores la lectura de cómic está marcada como la única tipología lectora (excepto en un caso que aparece junto a la lectura de novela).

Estudiadas conjuntamente el tipo de lecturas y el sexo del sujeto, los resultados reflejan algunos datos de interés, que nos gustaría resaltar:

1.- Ningún hombre no lector marca la lectura de poesía; ninguna mujer no lectora señala la lectura de ensayo, ni de memorias. Sin embargo, en los grupos de sujetos lectores no aparecen diferencias en los porcentajes de elección de ninguna de estas lecturas.

2.- En el grupo de no lectores se produce un porcentaje diferencial en lectura de novelas (hombres: 30,2%, mujeres: 72%). En los grupos de lectores esta

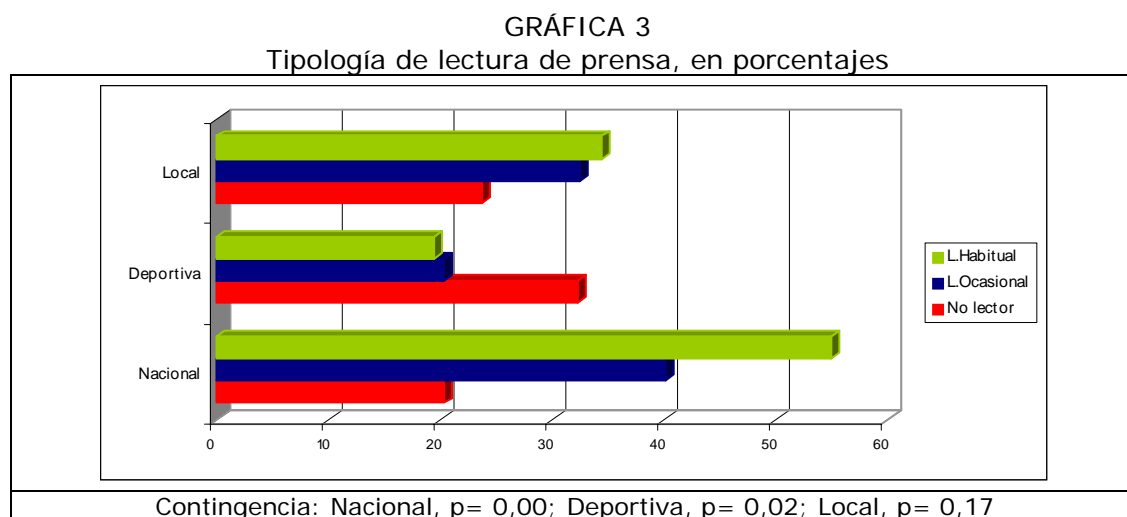
diferencia desaparece, dirigiéndose a la lectura de novelas en la misma proporción hombres y mujeres.

3.- Aparecen diferencias en todos los grupos en cuanto a la lectura de historia y cómic (superioridad en los hombres) y teatro (superioridad en las mujeres).

En definitiva, el acercamiento a la lectura de novela y poesía se produce en igualdad para hombres y mujeres lectoras, pero no así en los no lectores. Las diferencias se mantienen en todos los grupos para la lectura de historia, cómic y teatro.

La *lectura de prensa* es realizada por mayor porcentaje de sujetos lectores (ocasionales en un 65,7%; habituales en un 70,7%) que de no lectores (54,8%). Sin embargo, la frecuencia de lectura, de la que informan los tres grupos en mayor medida, es la misma, 'casi todos los días', pero se sitúa en un espacio conjunto el lector habitual y la lectura de prensa a diario o casi a diario.

Aparecen diferencias en el *tipo de prensa* que leen (gráfica 3). Los no lectores preferentemente prensa deportiva, en segundo lugar prensa local y, por último, prensa nacional. El patrón de lectura de prensa de los lectores es distinto: en primer lugar, prensa nacional, en segundo lugar prensa local y, por último, prensa deportiva. La lectura de prensa nacional parece definir el patrón de lectura del lector habitual y la prensa deportiva el del no lector.



Estudiadas conjuntamente la lectura de prensa con el sexo de los sujetos, los resultados marcan importantes diferencias:

1.- Los hombres informan de porcentajes mucho más elevados de lectura de prensa que las mujeres: de un 72,1% de no lectoras a 80% de lectoras habituales, mientras que en las mujeres los porcentajes son de 40% de no lectoras a 68,6% de lectoras habituales, existiendo más de veinte puntos de diferencia entre los hombres y mujeres que leen el periódico en todos los grupos de estudio.

2.- La frecuencia de lectura de prensa es menor en las mujeres, hombres no lectores y lectores ocasionales con 'casi todos los días'; los lectores habituales, 'todos los días'; mientras que las mujeres no lectoras y lectoras ocasionales leen la prensa 'de vez en cuando' y las lectoras habituales 'casi todos los días'.

3.- La prensa a la que se dirigen también marca especificidad. La lectura de prensa deportiva ocupa el último lugar de lectura en todos los grupos para las mujeres; en los hombres es la prensa más leída por los no lectores y en igualdad de porcentaje con la prensa nacional en el grupo de lectores ocasionales, ocupando la última posición para los lectores habituales, en los que destaca, tanto para hombres como para mujeres, la lectura de la prensa nacional.

4.- Unido a ello, se encuentra mayor porcentaje de lectura de prensa en los hombres no lectores (72,1%) que en las mujeres no lectoras (40%).

Por último, en cuanto a la *lectura de revistas* predominan los lectores en el acercamiento a las revistas de actualidad y los no lectores a las deportivas. En la lectura de revistas técnicas y del corazón los porcentajes son similares en los tres grupos de estudio. En hombres y mujeres se incrementa el porcentaje de lectura de revistas de actualidad y técnicas con el incremento de la asignación lectora.

### **6.2.2. Motivación lectora**

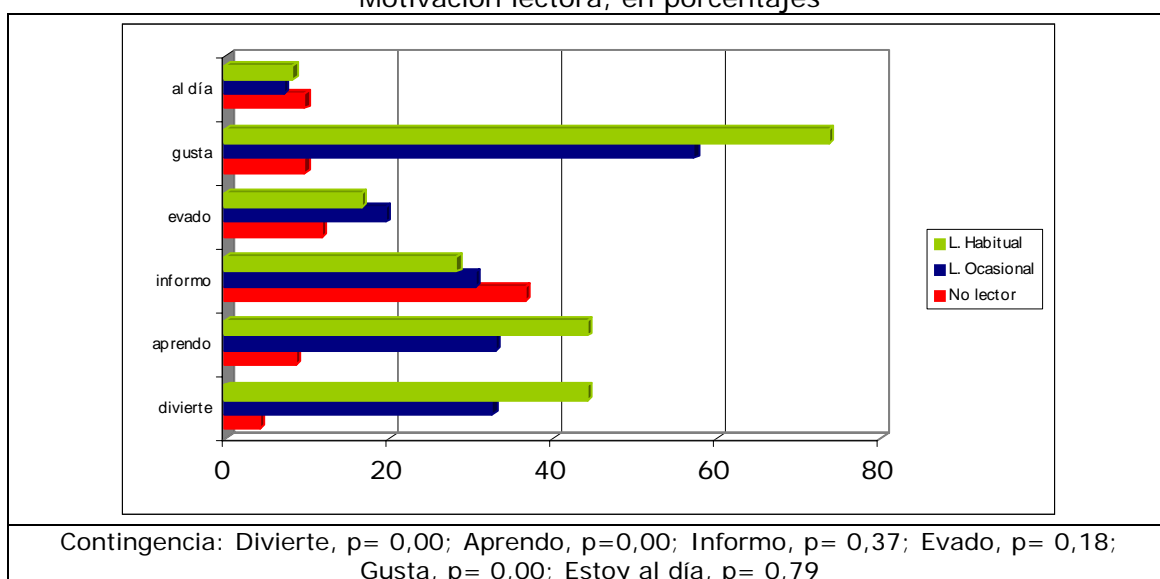
Diversos planteamientos se basan en la motivación lectora (Rodríguez y Gómez-Villalba, 1995; López Molina, 1997), hasta llegar a afirmarse que: "Toda lectura responde a necesidades o a particulares intenciones del lector" (Mendoza, 2002, 23). Analizados los resultados en los grupos de estudio establecidos, parece obtenerse confirmación de esta afirmación del profesor Mendoza. En la pregunta del *por qué leen* aparecen diferencias en la motivación que dirige a los sujetos hacia la lectura en función de la asignación lectora.

La primera diferencia es el número de categorías de respuestas elegidas por unos y otros sujetos. Mientras que los sujetos del grupo no lector no contestan en un 28%, no hay ningún lector habitual que no dé respuesta a esta pregunta. Además, el 37% de los no lectores da respuesta con un solo motivo. El 75% de los lectores con tres alternativas de respuesta.

Las alternativas de elección parecen marcar una motivación diferencial (gráfica 4). Los no lectores se dirigen a la lectura, básicamente, para informarse; los lectores porque les gusta, como primera motivación, y unido a ello porque les divierte y aprenden. Lo que distancia en mayor medida a no lectores de lectores es el leer porque les gusta, encontrándose diferencia entre los tres grupos de estudio pasando de un 9,7% de elecciones en el grupo de no lectores a un 57,1% en el grupo de lectores ocasionales y llegando a un 73,5% en los lectores habituales.



GRÁFICA 4  
Motivación lectora, en porcentajes

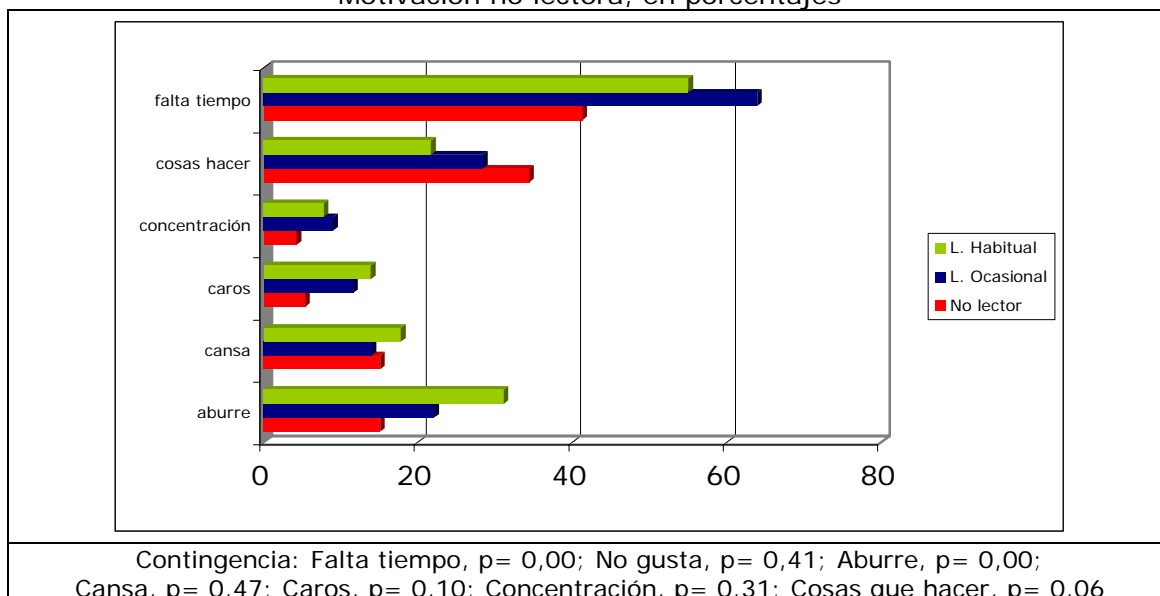


Pensamos que esta diferencia puede ser fundamental para explicar la situación de cada grupo. La persona que lee libremente, porque le gusta y quiere leer, se integra durante su actividad lectora con el libro y disfruta de ella (Kohan, 1999), lo que le acerca más al desarrollo de la conducta lectora (Cooper, 1990; Young y Bowers, 1995). Si el motivo de leer es informarte, cuando no existe esa necesidad no habrá acercamiento a la lectura, puesto que se realiza un uso estrictamente instrumental del acto lector. Sin embargo, cuando te diriges a la lectura porque te gusta y te divierte la comunicación con el texto, la motivación es intrínseca al propio acto lector, la satisfacción de la actividad está en sí misma, el refuerzo es la actividad, con lo cual el comportamiento del sujeto irá dirigido a repetir la misma conducta: leer. "Solo una lectura creadora de experiencias comunicativas conducirá a un hábito lector" (Adan y cols., 1992, 11). Así, sería la práctica libre de la lectura la que generaría el hábito (Santos, 1990; Estevan y Jover, 1997).

Las razones por las que explican la no lectura (gráfica 5) son acordes con estos resultados. Todos acuden como primer motivo a la falta de tiempo, siendo empleado en mayor medida por los lectores ocasionales que, además, recurren como segunda alternativa de elección a tener otras cosas que hacer (supone un 87% en conjunto). Los lectores lo explican en base a la falta de gusto por la lectura y a que les resulta aburrida la lectura (si ellos leen porque les gusta y les divierte, consideran que el sujeto es no lector porque no le gusta y le aburre). Los no lectores apelan en mayor medida a tener otras ocupaciones, lo que coincide con los resultados obtenidos por Moreno (2002, 116) que le llevan a afirmar que: "el gusto

por la lectura y los hábitos lectores están condicionados por el hecho de que la lectura sea considerada aburrida o divertida, y a la posesión o no de tiempo libre”.

GRÁFICA 5  
Motivación no lectora, en porcentajes



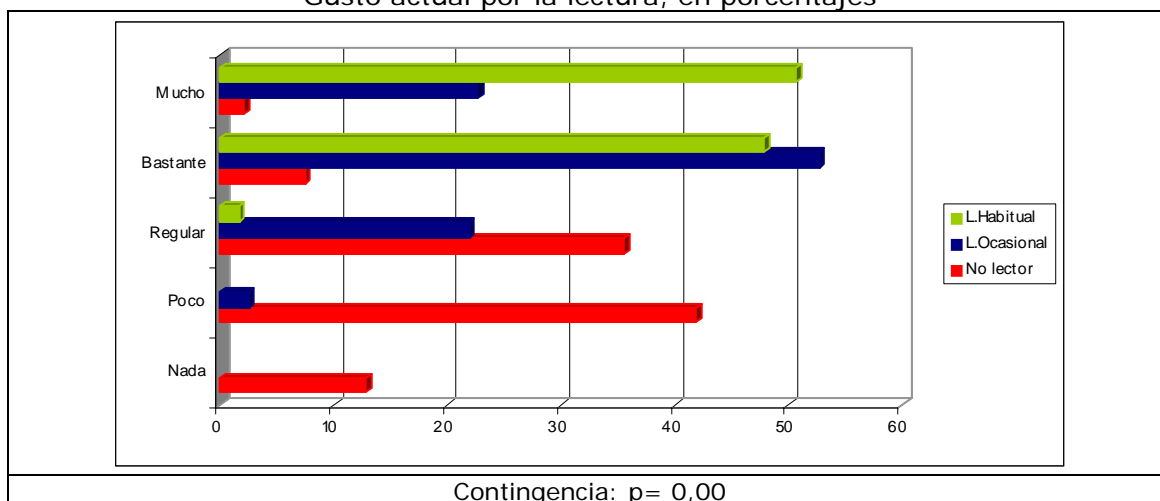
Este resultado puede explicarse desde la teoría de la atribución. La lectura, ya lo hemos comentado, alcanza una alta valoración social, en consecuencia el sujeto no lector justifica su conducta (de no lectura) acudiendo fundamentalmente a explicaciones externas a sí mismo, no lee porque tiene otras cosas que hacer, el lector ocasional porque le falta tiempo. Ello le permite seguir manteniendo un autoconcepto positivo y sentirse perteneciente a la categoría social de estudiante universitario, que incluiría ser lector. Mientras que los lectores habituales interpretan la conducta no lectora acudiendo a decisiones propias del individuo, no leen porque no les gusta y les aburre. Esta percepción de los lectores llevaría implícita una valoración socialmente negativa del individuo no lector que se mueve por desinterés.

Sin embargo, solamente un 14% de los sujetos no lectores dicen que no les *gustaría leer más*, reconociendo y asumiendo la decisión voluntaria de la no lectura, los demás recubren la no lectura con explicaciones de falta de disponibilidad (socialmente, además, también está bien valorado, resaltando, en esta situación, la importancia social del sujeto que tiene muchas obligaciones) e informando sobre su supuesto deseo de que le gustaría leer más. Ninguno de los sujetos lectores, ni ocasionales ni habituales, contesta negativamente a la pregunta de si les gustaría leer más.

Hemos visto que en las motivaciones sobre las que informan que les dirige a la lectura destaca como diferencia principal entre lectores y no lectores, ‘porque me

gusta', apareciendo como una variable que puede ser discriminadora para realizar, o no, la actividad lectora. Incluíamos también una pregunta en la que debían valorar su *gusto por la lectura en el momento actual*, con la que queremos comprobar la vinculación del gusto por la lectura con el hábito lector. Diversos trabajos han buscado la motivación en el placer por la lectura (Haro de la Cruz, 1984; Caravana y Llabata, 1988; Solé, 1993; Escribano, 1996). La distribución porcentual obtenida en la segmentación de la muestra por asignación lectora (gráfica 6) parece confirmar los resultados de la motivación lectora.

GRÁFICA 6  
Gusto actual por la lectura, en porcentajes



En la valoración 'nada' sólo se encuentran sujetos no lectores. En este grupo el porcentaje más alto se sitúa en 'poco' (casi el 42%), y en segundo lugar 'regular'. En contraposición, los lectores ocasionales se sitúan mayoritariamente en 'bastante' y los lectores habituales en 'mucho'. Sumando ambas categorías de respuesta (bastante y mucho), supone el 75% de los lectores ocasionales y el 98% de los lectores habituales.

### 6.2.3. Acceso al libro

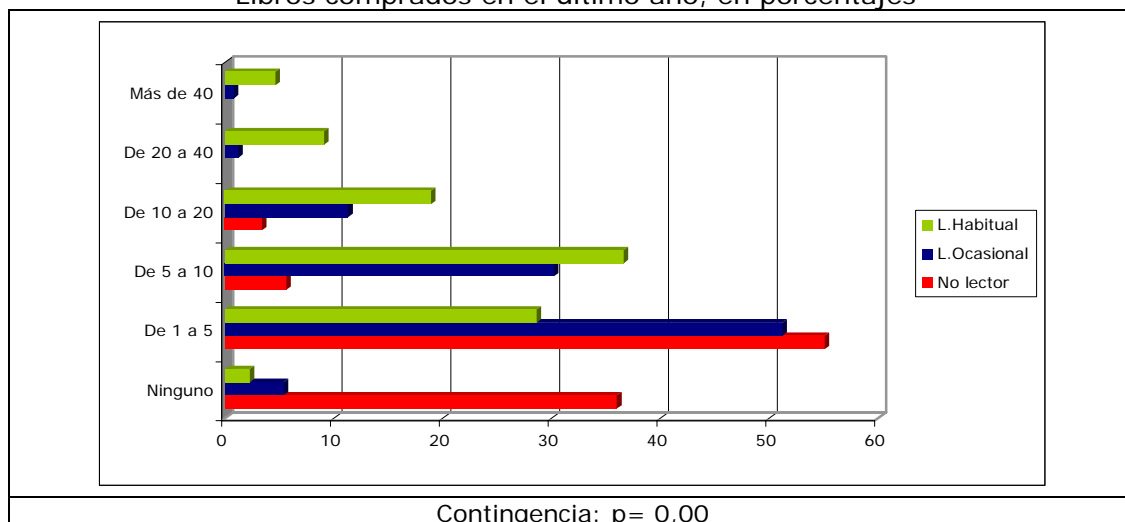
Nuestro objetivo es estudiar la forma de acceso al libro y la motivación que mueve a los sujetos a adquirirlos. Por ello analizaremos, conjuntamente con la compra de libros, la práctica del obsequio de libros y el uso de bibliotecas.

El número de libros que compran al año marca diferencias entre los grupos creados (gráfica 7). Un 36% de los no lectores no ha comprado ningún libro en el último año, aunque el mayor porcentaje se sitúa en la categoría 'de 1 a 5 libros'.

Se agrupa en un espacio común al no lector con la conducta de no comprar libros, al lector ocasional con las categorías que abarcan de 1 a 10 libros, y al lector

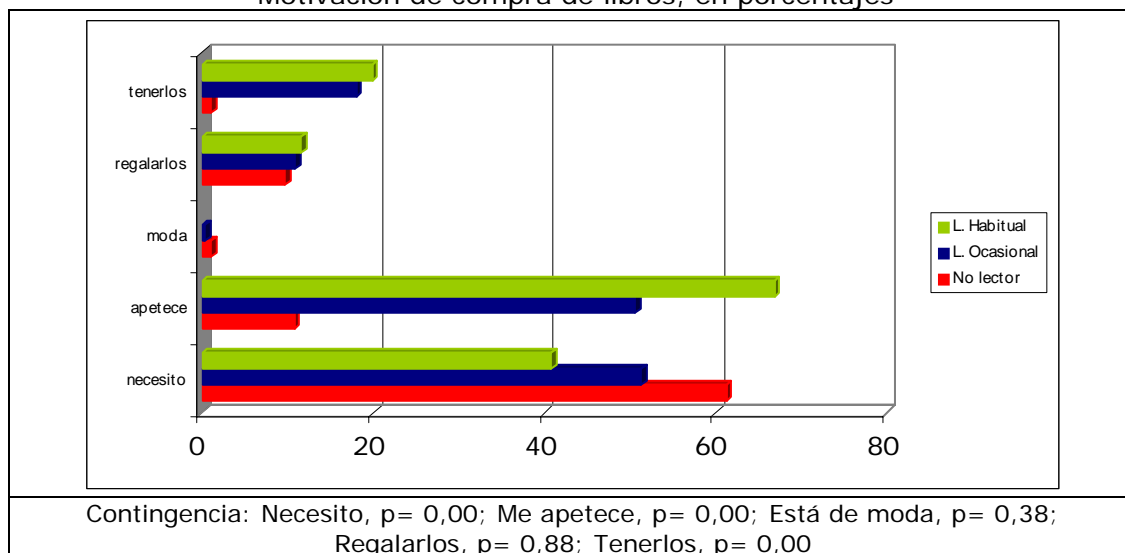
habitual en mayor cercanía a la categoría de 10 a 20 libros y, en exclusividad, a las de más de 20 libros.

GRÁFICA 7  
Libros comprados en el último año, en porcentajes



En el análisis de los *motivos por los que compran los libros* (gráfica 8), los no lectores destacan, por encima de todas las razones, la necesidad del mismo.

GRÁFICA 8  
Motivación de compra de libros, en porcentajes



La mayor diferencia se produce en la motivación voluntaria de la compra, 'me apetece' (no lectores: 10,8%, lectores ocasionales: 50,6%, lectores habituales: 66,9%), también resulta diferencial el deseo de 'tenerlos en casa' (no lectores. 1,1%, lectores ocasionales: 18,0%, lectores habituales: 19,9%). Ningún lector habitual recurre a la 'moda' para explicar la compra de libros. Podríamos suponer

que cuando el sujeto no lector no necesite los libros (posiblemente cuando abandone su condición de estudiante), reducirá la conducta de compra.

En la motivación de compra 'porque me gusta regalarlos', la frecuencia de respuesta alcanzada es similar en los tres grupos de estudio (no lectores: 9,7%, lectores ocasionales: 10,9%, lectores habituales: 11,6%). Incluíamos otra pregunta sobre el *número de libros que habían regalado*. Las respuestas a esta pregunta se distribuyen de manera homogénea para lectores y no lectores. Un 70% de los no lectores no había regalado ningún libro, casi el 40% de los lectores ocasionales tampoco, ni el 30% de los lectores habituales. En la franja de obsequio de libros, el porcentaje más alto, de los tres grupos, se encuentra en '1 o 2 libros'. Estos datos podrían explicarse desde la valoración social del libro y desde la consideración del libro como objeto de regalo, que hace que incluso para los no lectores sea empleado como obsequio, aunque también podría interpretarse como que un libro lo lee cualquiera, con independencia del hábito lector. No obstante, podría también indicar una mayor valoración del libro por parte de los lectores, y la apreciación del entorno del sujeto como lector.

En cuanto a los *lugares habituales de compra de libros* los resultados son muy homogéneos. La diferencia cualitativa aparece en la compra en quioscos, que los no lectores no realizan, y en la compra a través de Internet, que es utilizada en mayor medida por no lectores; pero, en ambos casos, en porcentajes muy reducidos. Destaca como principal lugar de compra habitual las librerías.

Los *criterios que emplean para seleccionar el libro* al que acceden para su lectura son semejantes, empleando como primera fuente de información las recomendaciones de otras personas, los lectores en más del 70% y casi el 50% de los no lectores. A distancia aparecen las recomendaciones que se realizan en la prensa, con porcentajes similares en los tres grupos. Para los lectores habituales también es más importante el azar (22,7%).

Otra vía de obtención de libros es a través de regalo, *el ser obsequiado con un libro*. Además, creemos que esta información es muy valiosa porque podría reflejar la percepción que los demás tienen sobre la actividad lectora del sujeto, sería un indicador indirecto de la conducta lectora del individuo al valorar la imagen percibida por los demás del estilo de vida vinculado a la lectura del sujeto. Los resultados obtenidos en la distribución porcentual del número de libros que les han regalado, en función de la asignación lectora, muestra una tendencia conjunta: al 85% de los no lectores no les han regalado ningún libro; han sido obsequiados con libros el 60% de los lectores ocasionales y el 75% de los lectores habituales; en estos últimos, el mayor porcentaje se sitúa entre '2 y 5 libros' (32,6%), un 13% en

‘más de 5 libros’. Se agrupan gráficamente las categorías de lectores con el ser obsequiados con libros.

Otra alternativa para acceder a los libros es a través del *préstamo bibliotecario*. Nadie pone en cuestión la dificultad de acceso al libro exclusivamente por la compra, debido al precio de los mismos, dificultad que se incrementa cuando el hábito lector es alto; la inversión que se debe realizar para llevar a cabo la conducta lectora de forma habitual es elevada. Sin embargo, a través del préstamo bibliotecario se puede disponer de un número casi ilimitado de libros con coste cero. Además, diversos estudios encuentran que contribuye al desarrollo de la conducta lectora (Parmegiani, 1987; Savage y Savage, 1993; Salaberría, 1997; Grupo de Debate de Bibliotecas Escolar, 1997).

En estas condiciones, consideramos que el sujeto lector usará la biblioteca con más frecuencia que el sujeto no lector. Los resultados obtenidos parecen avalar esta premisa. Casi la mitad de los no lectores no son usuarios de bibliotecas, frente a la mitad de los lectores que asisten ‘bastante’ o ‘mucho’. Los porcentajes más altos de respuesta se sitúan en categorías diferentes para cada grupo: no lectores: ‘poco’, lectores ocasionales: ‘algo’, y lectores habituales: ‘bastante’.

No obstante, debemos considerar que son estudiantes universitarios y que la asistencia a la biblioteca puede estar motivada por otras circunstancias diferentes al préstamo de libros de lectura voluntaria. Las respuestas obtenidas al preguntarles para qué asisten a la biblioteca, confirman las características particulares de su situación universitaria, informando en porcentajes muy elevados que van a ‘estudiar’ (no lectores: 51,6%, lectores ocasionales: 59,7%, lectores habituales: 59,7%). Los no lectores informan con igual porcentaje que asisten para ‘sacar libros en préstamo’, mientras que en los lectores se produce una diferencia porcentual de veinte puntos a favor del préstamo (79,6%). Así, se produce una configuración homogénea en la representación de los tres grupos. No obstante, posiblemente el préstamo de libros de los no lectores pueda estar vinculado con la conducta de estudio más que con la conducta de lectura voluntaria (recordemos que informan que acceden a los libros porque los necesitan).

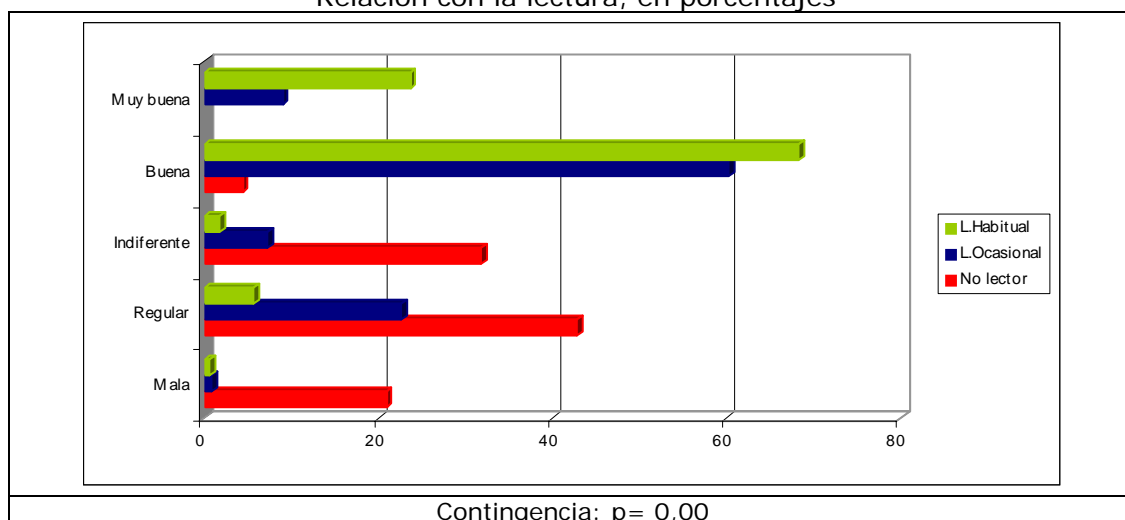
#### **6.2.4. Percepción lectora**

Planteamos dos cuestiones vinculadas con el campo perceptivo, una sobre la relación que mantienen con la lectura y otra de valoración de su nivel lector.

Los porcentajes de respuesta en la percepción de su *relación con la lectura* (gráfica 9), localizan a los sujetos no lectores en las categorías negativas de la relación y a los lectores en las categorías de respuesta con carácter positivo. Casi el 65% de los no lectores valoran su relación con la lectura como ‘mala’ y ‘regular’,

frente al 6% de los lectores habituales que se encuentran en esa franja. En la franja positiva está ubicado el 92% de lectores habituales y el 4,4% de no lectores, de los lectores ocasionales casi el 70%.

GRÁFICA 9  
Relación con la lectura, en porcentajes



Analizaremos los casos extremos de no lectores y de lectores habituales que valoran su relación en la franja contraria a la mayoría. Es decir, los no lectores que valoran su relación como buena, y los lectores habituales que valoran su relación 'mala' o 'regular', en relación con el gusto lector de la infancia y con la persona que informan como mayor lector familiar.

Al primer grupo pertenecen sólo cuatro sujetos que comparten dos características comunes: valoran que de pequeños les gustaba 'bastante' o 'mucho' leer e informan que no hay ninguna persona en su familia que lea más que ellos.

En el segundo grupo de estudio hay sólo un lector habitual que valora su relación con la lectura como 'mala', habiendo valorado el gusto por la lectura cuando era pequeño con 'poco'. Valoran su relación con la lectura como 'regular' nueve lectores habituales, los que también indican que de pequeños no les gustaba leer ('nada' y 'regular'). En cuanto a los familiares que leen más que ellos, en el grupo de lectores habituales que valoran la relación lectora 'mala', 'regular' e 'indiferente', en más de un 75% informan que los padres leen más que ellos; mientras que los que valoran la relación 'buena' y 'muy buena' sólo informan en un 35% de hábitos lectores superiores en los padres.

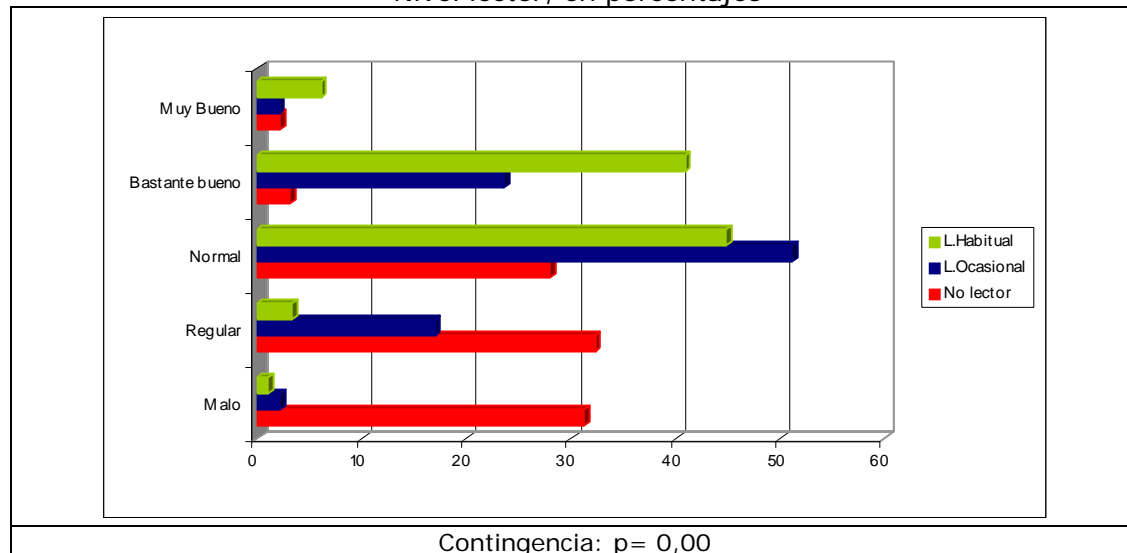
Estudiada la contingencia de la relación lectora con el gusto por la lectura infantil, resulta significativa en todos los grupos de estudio (No lectores:  $\chi^2=33,19$ ,  $p=0,00$ ; Lectores ocasionales:  $\chi^2=117,58$ ,  $p=0,00$ ; Lectores habituales:  $\chi^2=80,32$ ,  $p=0,00$ ).

Estos resultados podrían indicar que la relación con la lectura es evaluada a lo largo de todo el proceso de desarrollo, pudiendo ser considerada negativa cuando el gusto por la lectura en la infancia no estaba del todo desarrollado. Y que, realmente, la valoración tiene carácter perceptivo, valorándose en relación a la percepción de la misma conducta en las personas del entorno.

En líneas generales, la percepción de la relación lectora como 'mala' o 'regular' caracteriza a los no lectores, también la valoración 'indiferente', mientras que los sujetos lectores perciben una relación positiva con la lectura, fundamentalmente los lectores habituales.

En la *valoración del nivel lector* los porcentajes de respuesta muestran también una respuesta diferencial en función del grupo de estudio (gráfica 10). Los sujetos no lectores perciben en un 65% su nivel lector como 'malo' y 'regular', el mayor porcentaje de lectores ocasionales se encuentran en la valoración de 'normal' (51,1%), y los lectores habituales se distribuyen entre 'normal' (44,8%) y 'bastante bueno' (40,9%). No obstante, el 5% de los no lectores valoran su nivel lector como 'bueno' y el 4,4% de lectores habituales lo valoran en la franja negativa.

GRÁFICA 10  
Nivel lector, en porcentajes



Hemos transformado la escala de respuesta de la pregunta sobre la valoración del nivel lector en tres niveles: malo, normal y bueno; y hemos calculado la diferencia entre la asignación lectora que le corresponde al sujeto y la valoración que ha realizado sobre su nivel lector, así hemos creado una nueva variable psicológica: el *sesgo lector*. Queremos valorar la objetividad del sujeto sobre su percepción lectora o si se producen sesgos (errores) en la propia percepción. Entendiendo que cuando es superior la asignación lectora al nivel lector



percibido (puntuación positiva del sesgo) se produce un sesgo de infravaloración, el sujeto se percibe en un nivel lector inferior al que le correspondería en función de la frecuencia y el volumen lector; cuando la diferencia es negativa nos encontraríamos con una sobrevaloración de la percepción lectora, percibiéndose el sujeto más lector de lo que informa en las variables que hemos empleado para la asignación lectora (frecuencia de lectura y número de libros leídos en el último año).

Con esta nueva variable localizamos un 17,5% de distorsión positiva de la imagen lectora, es decir, sujetos que sobrevaloran su nivel lector, correspondiendo el 3,2% a no lectores y los demás a lectores ocasionales.

Cruzando el sesgo lector con la información sobre la valoración de familiares que leen más que los sujetos de estudio, encontramos que los sujetos con sesgo positivo, en más del 60%, afirman que no hay ningún miembro de su familia que lea más que ellos, y de los que contestan, el mayor porcentaje corresponde a los hermanos.

Sin embargo, en los sujetos que presentan un sesgo lector de infravaloración, casi el 50% considera a los padres mayores lectores que ellos.

Cruzados los valores del sesgo lector con la valoración que han realizado del hábito lector de los amigos, aparecen resultados en la misma dirección de comparación social. Los sujetos que presentan sobrevaloración informan, en torno al 60%, que los amigos tienen hábitos lectores escasos, porcentaje que se reduce al 12% en los sujetos con imagen infravalorada, llegando a valorar los sujetos que se encuentran más alejados de su asignación lectora, en un 70% los hábitos lectores de sus amigos de 'bastantes'.

Así pues, la valoración del nivel lector parece como una variable de percepción social, con alta vinculación con la asignación lectora, pero que depende de la comparación con el hábito lector de las personas socialmente cercanas para su construcción. Al no estar definido socialmente qué es leer mucho y, además, estar socialmente bien considerado leer, sólo puede realizarse comparativamente con los cercanos. Así, será en función del comportamiento lector que percibe en los otros como el sujeto se valorará como malo, regular o buen lector.

En su conjunto estos resultados marcarían un patrón de conducta diferencial para lectores y para no lectores, que quedaría caracterizado en los siguientes términos:

*Patrón de lectura del estudiante universitario no lector:*

- Realiza la conducta lectora con poca frecuencia estando centrada en la lectura obligatoria.
- Se centra sólo en un tipo de texto de lectura, básicamente novelas y cómics.

- La lectura de prensa de los hombres va dirigida a los diarios deportivos, las mujeres no se acercan prácticamente a este medio de comunicación. En la lectura de revistas los hombres siguen dirigiéndose a las revistas deportivas y las mujeres a las revistas del corazón.
- La motivación lectora es instrumental, para obtener información.
- Justifican la no lectura por tener que hacer otras cosas.
- La conducta de acceso al libro (compra, regalo y biblioteca) es muy restringida.
- Valoran su relación con la lectura como regular, pero la percepción del nivel lector es de normalidad.

Ovejero (2003) plantea que en el fracaso escolar las variables que lo explican no son tanto los escasos recursos materiales o las variables socioeconómicas, sino las variables psicosociales. Quizá el fracaso lector pueda explicarse en la misma dirección, siendo responsables una motivación intrínseca limitada, los intereses personales alejados de la lectura y del conocimiento, más que los propios recursos del sujeto.

*Patrón de lectura del estudiante universitario lector:*

- Realiza la conducta lectora de forma regular.
- Le interesan los libros y los autores.
- Lee de todo, predomina la lectura de novelas pero no renuncia a otros géneros literarios.
- Es lector frecuente de prensa, fundamentalmente nacional.
- En la lectura de revistas prefiere las de actualidad.
- La motivación lectora es plurifactorial, centrada básicamente en que le gusta y se divierte leyendo.
- Considera que el no lector no realiza la actividad lectora de forma voluntaria porque le aburre leer.
- Le gusta leer.
- Compra libros y los saca en préstamo de la biblioteca de forma cotidiana. También regala libros y se los regalan a él.
- Compra los libros por una motivación intrínseca a la lectura: le apetece comprarlos y le gusta tenerlos en casa.
- Valora positivamente su relación con la lectura y se percibe con un buen nivel lector.

*El lector habitual* se diferenciaría del lector ocasional en:

- La frecuencia de la conducta lectora: parece que la actividad lectora está insertada en su estilo de vida cotidiano.

- Una motivación interna hacia la lectura superior, más porque se divierte y le gusta, reflejada también en la pregunta explícita sobre el gusto por la lectura.
- Explica la no ejecución de la lectura por el aburrimiento.
- El superior acceso a los libros en todas las alternativas: compra, préstamo, regalar y ser obsequiado; también una mayor motivación hacia la adquisición de libros por su valor en sí mismos, porque le apetece tenerlos.
- Selecciona sus lecturas por diversos criterios, incluido el azar, podría suponer mayor seguridad, la capacidad de aventurarse con los libros y no tener temor a la lectura, por ver qué se encuentra.
- Percepción más positiva de su relación con la lectura y nivel lector más elevado.

Confirmaría la descripción de Salinas (1967) del lector por amor al libro y con ganas de estar horas con él.

### **6.3. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA LECTURA EN LA INFANCIA**

“La intervención de la familia es fundamental en el desarrollo lector del individuo, no sólo en las primeras edades sino a lo largo de la infancia a través del tratamiento que de la lectura se haga en casa” (Rodríguez Fernández, 1996, 112). La importancia y la necesidad del lenguaje escrito se aprenden antes de comenzar a leer (Barbadillo, 1993); Presley (1999) sitúa el proceso de prealfabetización con la vinculación de apego (Bowlby, 1969) que se ha demostrado influyente en el desarrollo global del niño (Sroufe, 1996; Moss, 1992; Borkowski y Dukewich, 1996), incluyendo la lectura de cuentos y nanas, incidiendo también en la calidad de la relación que se establece en los encuentros lectores.

Por ello, situaremos el primer contacto infantil con la lectura en el recuerdo de la narración de los cuentos que le contaban los adultos de su entorno cuando eran niños, lo que le abriría las puertas al mundo de la narrativa.

Los libros son el medio más idóneo para despertar el amor por la lectura y el hábito lector. A los primeros libros de lectura accede el niño a través de la mediación adulta, por ello, un elemento importante es conocer si de niño le regalaban libros; pero eso no es suficiente, es preciso que le gustaran y le sirvieran para desarrollar el gusto por la lectura. A la mayoría de los niños les encanta que les lean y la frecuencia y la forma en que sus padres o cuidadores lo hagan repercutirá en el cuándo y cómo lean (Papalia, Wendkos y Dustin, 2001). Parece imprescindible un acercamiento positivo al libro para desarrollar los hábitos

lectores. Muñoz Puelles, en los comentarios de su libro *Óscar y el león de correos*, afirma: "creo que es en la infancia cuando los libros ejercen su mayor influencia en nuestra vida, porque los leemos al mismo tiempo que descubrimos el mundo" (p. 57).

Por esta razón, hemos realizado preguntas relativas a sus recuerdos de la lectura de infancia, siendo plenamente conscientes de que se trata de una realidad elaborada por el propio sujeto en función de sus recuerdos, lo que la hace subjetiva y bajo los efectos de la memoria y de su propia creación de la realidad.

Consideramos que puede ser importante el análisis y el estudio de la lectura de infancia vinculada con el hábito lector actual.

### **6.3.1. Narraciones infantiles**

En la distribución del *número de cuentos que le contaban de pequeño* sobresalen los sujetos no lectores en las categorías de 'ninguno' y 'pocos'; y los lectores en las categorías de 'bastantes' y 'muchos', encontrándose en la franja de estimulación infantil ('regular', 'bastantes' y 'muchos') el 74,9% de los lectores ocasionales y el 81,7% de los lectores habituales.

Los sujetos lectores se ubican junto a las categorías de la producción de narraciones por parte de los adultos durante la infancia, situándose los lectores habituales unidos a la categoría 'muchos', aunque la narración de cuentos a los niños aparece como una práctica común en casi todos los hogares. Osoro (2002) afirma que el contar cuentos en un entorno de libros hace que se despierte el deseo por ellos. Quizá ahí radique la clave de la interpretación de nuestros resultados: la práctica de narraciones infantiles unido a un entorno lector (entendido como disponibilidad de recursos lectores y de transmisión del gusto por lo escrito) como variable vinculada al desarrollo de la conducta lectora. Gustavo Martín Garzo (*El País*, 23/10/2000) escribía: "La única incitación a la lectura que creo posible es la que puede hacer nacer nuestro afán no tanto de que el niño se acostumbre a tener libros a su lado y a leerlos con devoción sino de que escuche los cuentos, y cuantos más y más veces mejor. Que acertemos a contárselos con convicción, transmitiéndoles ese temblor que ocultan, el sentimiento de su maravilla y su extrañeza. Porque basta que un niño oiga hablar de un elefante verde para que al instante quiera saber más, y de ese cuento podamos pasar a otros nuevos..."

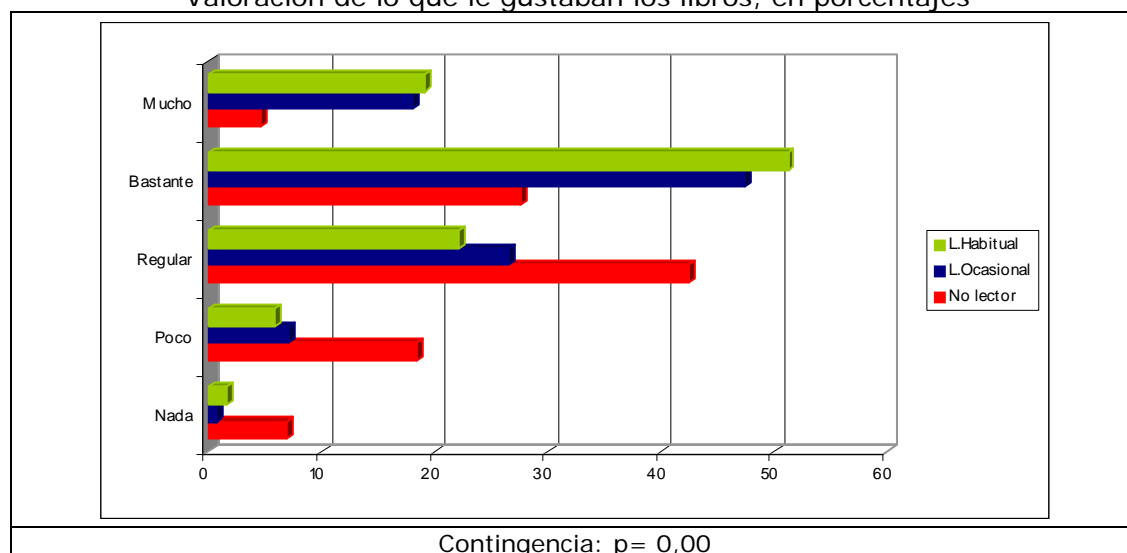
Cuando realizamos la pregunta de forma indirecta, pidiéndoles que si *recuerdan algún cuento de la infancia*, en los porcentajes de recuerdo de los cuentos concretos (de los títulos o nombres de los cuentos que les narraban o les leían) es superior el recuerdo narrativo de los sujetos lectores (no lectores, 21,5%; lectores ocasionales, 44,8%; lectores habituales, 55,2%). Además, en el análisis

cualitativo de las narraciones que recordaban se encuentra que el 25% de las narraciones que informan los sujetos no lectores no pertenecen al corpus de las narraciones infantiles.

### 6.3.2. Libros infantiles

En el recuerdo sobre el *obsequio de libros en la infancia* los lectores informan haber recibido más libros de regalo que los no lectores. Sin embargo, donde aparecen diferencias más marcadas es en la *valoración sobre la satisfacción del obsequio* (gráfica 11). Caballero (2002) considera que esta relación del niño con los primeros libros es fundamental para descubrir el amor por la lectura, o al contrario, para generar el desamor si no ha sentido atracción por ellos.

GRÁFICA 11  
Valoración de lo que le gustaban los libros, en porcentajes



Prácticamente a todos les han regalado libros en su infancia, sólo informan de 'ninguno' un 8% de no lectores y el 2% de lectores. Sin embargo, los lectores, sobre todo los habituales, son obsequiados con libros en mayor medida. En cuanto a si les gustaban, un 70,4% de lectores habituales informa que le gustaban 'bastante' y 'mucho', frente al 32,2% de los no lectores. Y sólo un 7,5% de los lectores habituales dicen que no les gustaban, frente a la cuarta parte de los no lectores.

Estudiada conjuntamente la distribución de ambas variables (libros que le regalaban y gusto por esos libros) aparecen fuertemente vinculadas (el análisis de la contingencia de estas dos variables alcanza significación en los tres grupos de estudio; no lectores:  $\chi^2=56,62$ ,  $p=0,00$ ; lectores ocasionales:  $\chi^2=268,02$ ,  $p=0,00$ ; lectores habituales:  $\chi^2=114,27$ ,  $p=0,00$ ). Al sujeto que le gustaban los libros que le regalaban le obsequiaban con más libros

que a los sujetos que informan que no les gustaban los libros. Se cumple la ley del que al que más tiene más se le da: tiene muchos libros, pero como le gustan le compran más; al que no le gustan los libros tiene pocos, pero como no le gustan, tampoco le obsequian con más. Se crea un círculo cerrado de mayor estimulación al lector y más distanciamiento del no lector.

Analizando la información que recuerdan sobre las narraciones infantiles y los libros que le regalaban de niño, se producen diferencias entre hombres y mujeres en todos los grupos de estudio. Todas las mujeres informan de mayor estimulación lectora durante su infancia que los hombres.

Las mujeres no lectoras en un 52% informan que les han contado 'bastantes' y 'muchos' cuentos, frente al 28% de los hombres no lectores; en el grupo de lectores ocasionales los porcentajes de distribución en las mismas categorías son: mujeres en un 68,8%, hombres en el 32,8%; y en los lectores habituales: mujeres un 67,2% y hombres un 40%.

Esta diferencia podría ser ocasionada por un sesgo del recuerdo de infancia, pero analizadas las respuestas sobre la cuestión de haber visto leer en casa no se reproducen las diferencias. Parece, pues, que sí podría existir una diferencia en la estimulación narrativa de la primera infancia, en la dirección de más actividad dirigida hacia las niñas que hacia los niños.

En el regalo de libros durante su infancia se produce el mismo fenómeno. Las respuestas de 'bastantes' y 'muchos' libros son para el grupo de no lectores: 58% mujeres, 37,1% en los hombres; lectores ocasionales: 60,1% de las mujeres, 42,1% de los hombres; en los lectores habituales los porcentajes se equiparan, 57% para hombres y mujeres.

Por tanto, parece que a las niñas les regalaban un mayor número de libros que a los niños, seguramente porque ellas mismas muestran en mayor medida satisfacción ante este tipo de regalos. Así, encontramos que valoran con 'bastante' y 'mucho' lo que les gustaban los libros que les regalaban, el 42% de las mujeres no lectoras, frente al 16,3% de los hombres; el 68,4% de las lectoras ocasionales frente al 47,8% de los hombres; y el 70,7% de las mujeres lectoras habituales frente al 55% de los lectores habituales. Parece que a los niños les gustaban menos los libros que les regalaban y, quizá, por eso les obsequiaban con libros en menor medida, ya que a los lectores habituales que sí que les gustaban más, les regalan libros en igual medida que a las niñas.

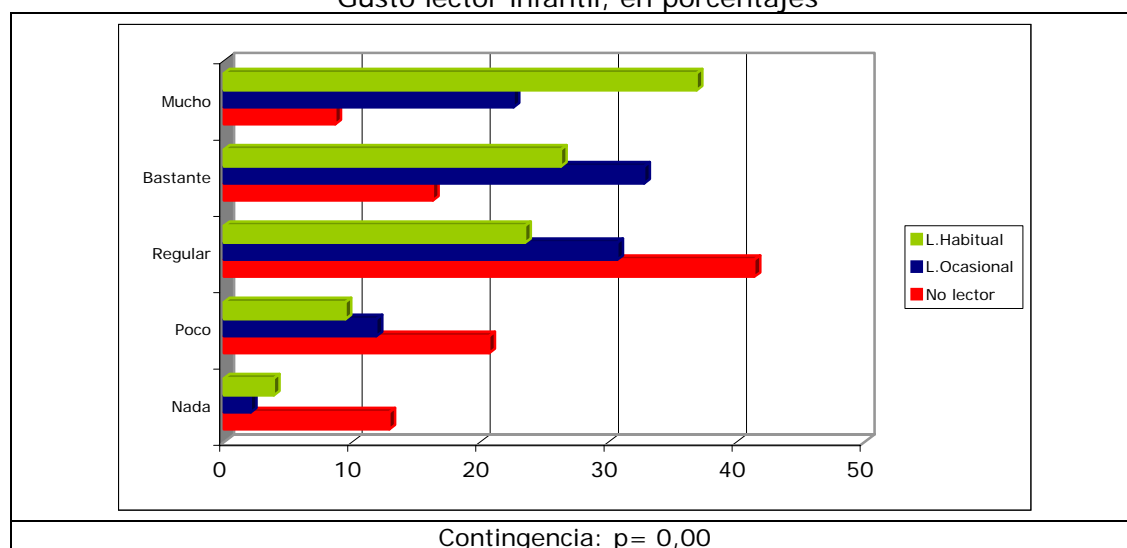
### **6.3.3. Gusto por la lectura**

Les preguntábamos también acerca del *gusto por la lectura en su infancia*. Queremos conocer cuál es la vinculación del gusto por la lectura en la infancia con

los hábitos lectores actuales y con el gusto por la lectura actual. Pensamos, que si el gusto por leer puede definir al sujeto lector, el desarrollo debe producirse desde la infancia, llevando al sujeto, durante todo su crecimiento, al desarrollo del mismo.

La distribución de respuesta que se produce parece confirmar el desarrollo temprano del gusto por la lectura (gráfica 12). El mayor porcentaje de sujetos no lectores se sitúan en la valoración de 'regular' y de los lectores en la franja de atracción (55,4% de lectores ocasionales y 63,2% de lectores habituales en 'bastante' y 'mucho').

GRÁFICA 12  
Gusto lector infantil, en porcentajes



No obstante, encontramos también sujetos que durante la infancia no les gustaba la lectura y ahora son sujetos lectores. Creemos que éste es un dato fundamental a destacar: el gusto por la lectura puede surgir a cualquier edad, el que de pequeño a un niño no le guste la lectura no implica, necesariamente, que sea un adulto no lector. Pero sí parece que facilita la adquisición de los hábitos lectores. Sin ninguna duda, debido al difícil aprendizaje del que estamos hablando, requiere esfuerzo y tiempo, cuanto antes se inicie su andadura más fácil será el camino.

Otro dato que queremos resaltar es que sólo un 33,6% de los sujetos no lectores se ubican en la franja de no gusto por la lectura en la infancia. Esto se puede interpretar en dos direcciones. Primero que, como la adquisición de todo hábito, exige un desarrollo continuo y una dedicación constante; por tanto, no basta con arrancar en la infancia y dejarlo todo al libre albedrío, es preciso seguir trabajando de forma cotidiana para no perder el hábito adquirido. Segundo, posiblemente, también esté reflejando, de nuevo, la deseabilidad social del lector. En mayor medida cuando, actualmente, la edad infantil es el período de edad en el

que se alcanzan los porcentajes más elevados de lectura y en la escuela, desde hace unos años, se potencia la conducta lectora de los niños; así, no parecería correcto socialmente que de niño no se haya leído.

Gráficamente se agrupa a los lectores junto a las categorías de gusto por la lectura infantil, el lector habitual unido a la categoría 'mucho' y el lector ocasional junto con el resto de las valoraciones del gusto lector.

Por último, queremos analizar la correspondencia del gusto por la lectura infantil con el gusto que expresan por la lectura en el momento actual. La gráfica de correspondencias muestra un solapamiento entre el gustar 'mucho' la lectura de niño y el gustarles 'mucho' la lectura ahora.

Todos los aspectos analizados parecen actuar como variables diferenciales de la infancia para la instauración de la conducta lectora. Entre lectores ocasionales y lectores habituales son el regalo de libros durante la infancia y el gusto lector infantil las variables que marcarían la diferencia.

#### **6.4. SOCIALIZACIÓN FAMILIAR DE LA LECTURA**

El ámbito familiar es fundamental para la formación de los hábitos de lectura (Tuijnman, 1997). En este apartado se estudia la influencia del modelaje lector y de los recursos bibliográficos familiares en el desarrollo de la actividad lectora. La incidencia del contexto familiar, la importancia del modelado de prácticas lectoras próximas y reiteradas para introducirse en el mundo escrito, ha sido demostrada por diversas investigaciones (Caballero, Jiménez y López, 1996; García Guerrero, 1997; Moreno, 1997; Osoro, 1999; Gómez Soto, 2002), nosotros queremos indagar la forma en que podría influir esta variable.

Queremos resaltar, antes de pasar a la presentación de estos resultados, la independencia de la conducta lectora de los estudiantes con el nivel de estudios de sus padres (padre,  $p = 0,99$ ; madre,  $p = 0,45$ ).

##### **6.4.1. Modelaje lector**

Se les pedía que valoraran el hábito lector de su padre, su madre, los abuelos, los hermanos y los amigos. Se trata de la percepción que tienen los sujetos sobre la actividad lectora de estas personas, siendo valorada en función del tiempo compartido en que aprecian que se está produciendo esa conducta y/o por la información lectora compartida. En cualquier caso, podría considerarse como acción de modelado sobre la conducta lectora.

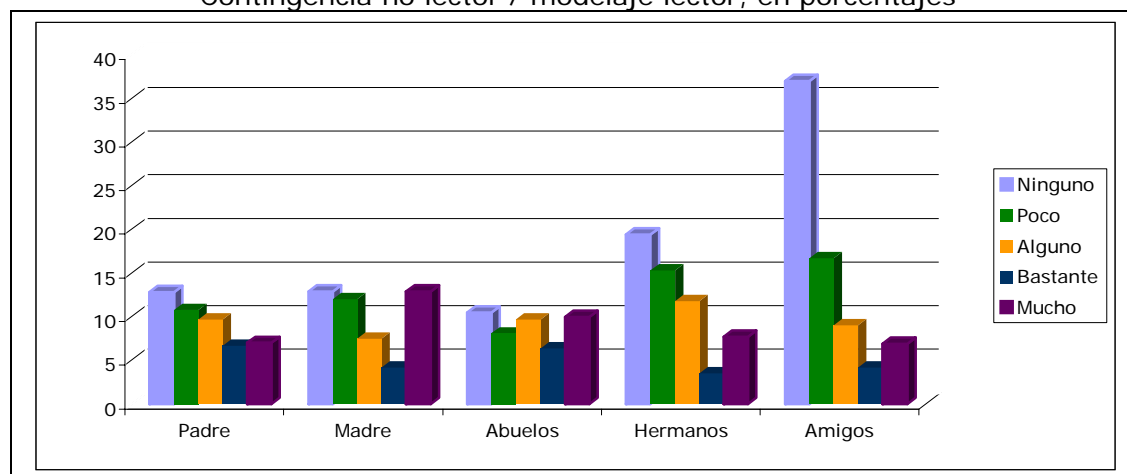


El análisis independiente de cada modelo muestra la ubicación de los sujetos no lectores en las franjas de modelos con baja actividad lectora, situándose los lectores en el extremo opuesto. Este dato representaría la relación de los agentes sociales estudiados (padre, madre, abuelos, hermanos y amigos) con la lectura y podría dar una idea de la configuración cultural del entorno social inmediato del sujeto de estudio.

Hemos considerado que las figuras sociales analizadas serían modelos lectores cuando el alumno informa que leen 'algo', 'bastante' y/o 'mucho'. Con esta recodificación en las variables de modelado los porcentajes de *lectura de los agentes sociales cercanos* presentan una valoración lectora más alta en todos los grupos de estudio los hermanos y los amigos, la madre más que el padre, y, en última posición, los abuelos. En todos los casos, el modelaje lector es superior en los grupos de lectores, siendo mayores las diferencias entre el grupo no lector y los grupos de lectores en la valoración del hábito lector de los amigos.

Analizados los porcentajes de la contingencia entre los hábitos lectores de los agentes sociales y la conducta lectora del sujeto de estudio (gráfica 13), aparece, en todas las contingencias, un fenómeno curioso: la valoración de 'mucho' en los hábitos lectores de los otros no parece ser siempre la valoración más positiva para el desarrollo de los hábitos lectores del individuo.

GRÁFICA 13  
Contingencia no lector / modelaje lector, en porcentajes



El porcentaje de no lectores desciende conforme aumenta la percepción del hábito lector de cada una de las personas de las que se pide la valoración, pero en la categoría de 'mucho' hábito lector del agente social se produce un ligero incremento del porcentaje de no lector, siendo superior en la contingencia con la madre, en la que se iguala el porcentaje de no lector vinculado a esta categoría con el porcentaje de no lector de la categoría de 'ningún' hábito lector de la madre.

Podríamos interpretar este resultado en la dirección de que es importante disponer de modelos lectores para desarrollar el hábito lector, pero en algunos casos los sujetos más lectores no parecen ser los mejores mediadores, quizá creen una situación de mayor presión hacia la realización de esa conducta, forzando su ejecución, con resultado final no positivo. Hemos visto que el hábito lector se desarrolla junto al gusto por la lectura, no por la obligación de leer; podría ser que el sujeto altamente lector fuerce la realización de la lectura produciendo el efecto contrario al que quiere conseguir, un alejamiento de la lectura al no potenciar el acercamiento emocional a la misma. Fernández (1999, 3) realiza esta misma apreciación: "La amistad infantil con el libro se acentúa en aquellos hogares donde el libro es también parte integrante de la vida de los mayores que disponen de tiempo para dedicarle y disfrutar de la lectura". Rodríguez Fernández (1996, 112) en la misma línea afirma: "Si la familia tiene clara la importancia de la lectura como elemento fundamental en el desarrollo del niño, y aborda el asunto sin hacer de la lectura un casus belli, sin sacar las cosas de quicio, el vínculo afectivo juega a favor del empeño".

Estudiadas las contingencias de los hábitos lectores de los agentes sociales resulta significativo el hábito lector de la madre, de los hermanos y de los amigos.

El mayor acercamiento se produce con los hábitos lectores de los hermanos y de los amigos, produciéndose el mayor acuerdo con los hábitos lectores de los amigos. Desde los principios de las Teorías del Aprendizaje esta situación es perfectamente explicable en función de la edad de los sujetos. Durante la juventud, de manera fundamental, los sujetos que actúan en el modelaje son los iguales. Además, la amistad surge entre sujetos que suelen compartir los mismos intereses y aficiones, lo que les acerca más en la posible percepción lectora.

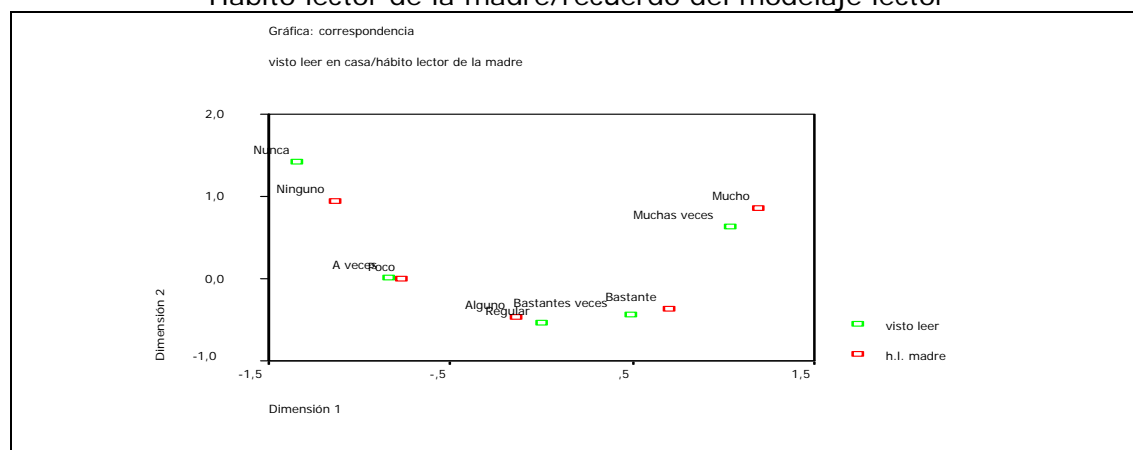
Este resultado podría estar vinculado con el dato, ya comentado, de la conducta de obsequio de libros. Si el círculo social de amigos del sujeto lector son, a su vez, también sujetos lectores, es posible que sea más frecuente el obsequiarles con un libro que en el caso de los sujetos no lectores. Y a su vez, los amigos también valorarán más los libros y obsequiarán con más frecuencia a los cercanos con libros. Estudiada la contingencia de las variables de obsequio de libros con el hábito lector de los amigos, resultan significativas en ambos casos: el 55% de los sujetos que valoran que sus amigos no tienen hábito lector no ha regalado ningún libro, porcentaje que se reduce a un 26% en los sujetos que valoran que sus amigos tienen 'mucho' hábito lector (53% los de 'poco', 46% los de 'alguno' y 35% los de 'bastante'). En cuanto a los libros que les han regalado se produce también vinculación: los sujetos que informan que sus amigos no tienen hábito lector, no ha sido ninguno obsequiado con más de cinco libros; un 3% de los que

valoran los hábitos de los amigos con 'poco'; 4,2% en la valoración de 'alguno'; 7,3% los de 'bastante' y hasta el 11% los que consideran que sus amigos tienen 'mucho' hábito lector.

Si volvemos al modelaje lector, la acción de los padres como modelos actúa, básicamente, en la infancia y es en ese período donde debemos buscar su influencia. Nos centraremos en el estudio del hábito lector de la madre puesto que es la contingencia parental que ha resultado significativa y es el único modelo social que resulta diferencial en la comparación entre lectores ocasionales y lectores habituales ( $p=0,04$ ). Además, diversos estudios han puesto de manifiesto la importancia de la madre en el proceso de iniciación y desarrollo de la alfabetización (Rogoff y Lave, 1994).

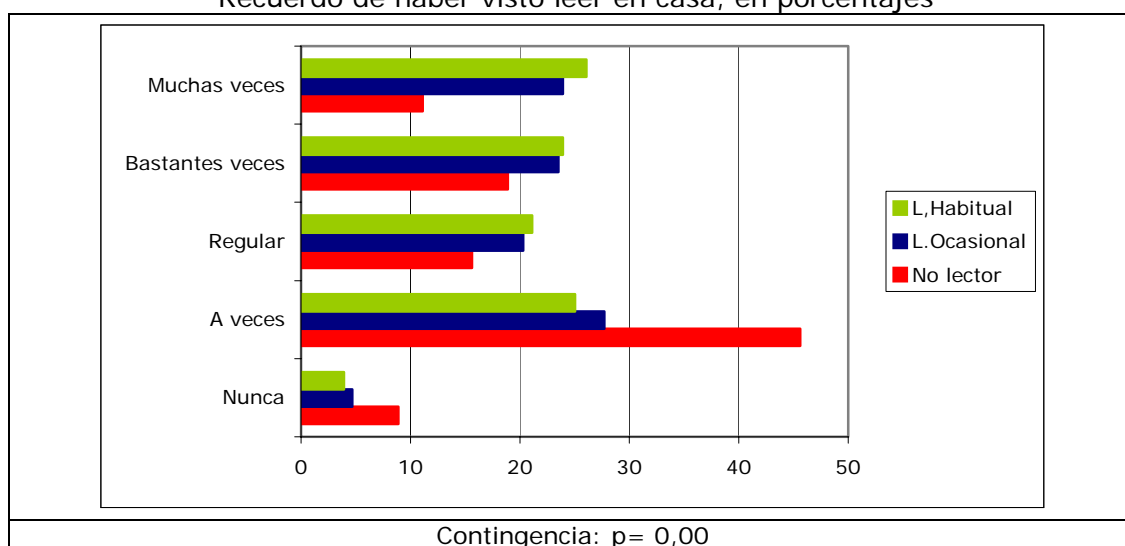
Se preguntaba también a los sujetos si *recordaban haber visto leer en su casa*. El gráfico bidimensional deja patente el solapamiento entre el recuerdo de la conducta lectora familiar y la valoración del hábito lector de la madre (gráfica 14), situación que no se produce con los otros agentes sociales.

GRÁFICA 14  
Hábito lector de la madre/recuerdo del modelaje lector



El recuerdo del modelaje lector familiar presenta una clara correspondencia con la conducta lectora actual de los sujetos (gráfica 15). Más del 50% de los sujetos no lectores se sitúan en 'nunca' y 'a veces', mientras que la mitad de los lectores recuerdan haber visto leer en su casa 'bastantes veces' o 'muchas veces'. Los sujetos lectores se agrupan junto a las categorías de modelaje lector, quedando fuera las categorías de 'nunca' y 'a veces', y aislado el sujeto no lector, no encontrando diferencia entre los sujetos lectores ( $p= 0,89$ ). Resultados que podrían confirmar que en el desarrollo del hábito lector es fundamental el proceso de socialización, y la importancia del aprendizaje social a través de modelos lectores.

GRÁFICA 15  
 Recuerdo de haber visto leer en casa, en porcentajes



Ante la pregunta de *quién recuerdan haber visto leer en su casa* (se ofrecían dos entradas de respuesta abierta), responden refiriéndose a una primera persona el 67% de los no lectores, el 82,62% de los lectores ocasionales y el 91,11% de los habituales. De la segunda persona lectora en porcentajes muchos más bajos, el 11% de no lectores, 28% de lectores ocasionales y 36% de lectores habituales. El primer modelo que informan es mayoritariamente la madre, después el padre y a continuación ambos conjuntamente (padres); en la segunda alternativa predomina como respuesta los hermanos. Resultados que son coincidentes en los tres grupos de estudio.

Sumadas las frecuencias de las dos entradas de respuesta parece confirmarse la mayor presencia del modelaje lector en los lectores y la importancia de la madre como modelo social, fundamentalmente en los lectores habituales.

Se encuentra un espacio común entre la lectura familiar y el que les guste la lectura de niños. La influencia de los hábitos lectores de la madre queda reflejada en la vinculación con las distribuciones de los primeros contactos infantiles con el material lector: narración de cuentos, obsequio de libros infantiles y gusto por esos libros. Estos resultados pueden confirmar el proceso de adquisición lectora desde unos primeros contactos emocionales que unen afectivamente al niño y a la lectura, despertando su gusto por leer, siendo los padres los principales modelos en la infancia, actuando como guía para la adquisición de los hábitos lectores. Garton y Pratt (1991, 239) afirman: "El factor constante que emerge es que la interacción social es necesaria para que los niños se conviertan en alfabetizados. Una persona que apoye, preparada para hablar con el niño, para leerle, para animarle en sus intentos en las actividades de alfabetización, es un ingrediente primordial en el desarrollo del lenguaje hablado y escrito". La influencia se produciría no solamente

en el inicio por imitación de la conducta, sino que va más allá en su acción sirviéndole de guía durante el proceso de selección y de acceso al mundo de la lectura, despertando el gusto por la lectura y la unión emocional con el acto lector. Colomer (2002, 279-280) afirma: "... parece conveniente que alguien haga las presentaciones entre los libros y los destinatarios". Osoro (2002, 322) en la misma línea, "... conviene recordarles a los padres cuál es su papel: es imprescindible que den ejemplo a sus hijos y lean y les lean; su función consistirá en la creación de un clima favorecedor de la lectura, una atmósfera -a nivel verbal, de costumbres y actitudes- que haga sentir a los pequeños lectores que sus padres sienten el deseo y la necesidad de enriquecerse intelectual y emocionalmente con los libros. La familia procurará poner al alcance del niño los recursos materiales y logísticos necesarios para que pueda desarrollar una adecuada travesía por el mundo de los libros. Y aderezará todo el proceso con un barniz de sentimientos, de pasión generosa, de deseo de regalar al otro la magia de la palabra".

El primer *contacto con la lectura* se produce, de forma mayoritaria, en la casa para los grupos de lectores, alcanzando igualdad porcentual la casa y el colegio en el grupo de no lectores. Más de las tres cuartas partes de los sujetos lectores habituales inician su relación con la lectura en su casa. Aunque en porcentajes pequeños, los abuelos también han servido de iniciadores a la lectura para algunos lectores, y no podemos dejar de lado los primeros contactos con la lectura en la biblioteca (básicamente para los no lectores y los lectores ocasionales). Pensamos que estos datos pueden ser importantes por las consideraciones que llevan implícitas: iniciar el contacto lector en el contexto familiar puede significar que la lectura ocupa un lugar relevante en ese contexto (variable importante para afianzar la conducta lectora a lo largo del desarrollo) y que el proceso de prealfabetización se ha producido en la casa del niño, además con ello el camino lector se ha iniciado más tempranamente. Con la entrada en la escuela se produce el primer contacto con la 'cultura oficial de la lectura' que supone otro lenguaje y otras lecturas diferentes de la lectura familiar. La lectura en el colegio es instrumental, en casa es lúdica y basada en la emotividad.

Analizada la vinculación con los hábitos lectores de los padres, el mayor porcentaje de sujetos que contactan con la lectura en su casa son hijos de padres lectores. Aún así, nos volvemos a encontrar niños en contexto lector que no enganchan con la lectura a través de sus padres. Los sujetos que valoran el hábito lector de los padres como 'ninguno' iniciaron el contacto con la lectura en el colegio en un 60%, en la casa un 33%; en la valoración de 'poco' los porcentajes se igualan (47,8% en casa, 48,1% en el colegio); a partir de la valoración de 'alguno'

la relación se invierte: 59,3% en su casa, 36,7 en el colegio; 'bastante': 69,9% en casa, 28,2% en el colegio; 'mucho': 77,8% en casa, 22,2% en el colegio.

Así pues, parece que los hábitos lectores familiares no garantizan el hábito lector del niño, pero sí que pueden facilitarlo.

#### **6.4.2. Recursos bibliográficos familiares**

El acercamiento a la lectura es más fácil si se dispone de libros en el domicilio familiar, en el contexto próximo del niño, siempre que, como decía Santos García, "no se conviertan en metros de volúmenes fantasmas que adornan las estanterías" (*Diario Sur*, 13/08/96). Esta variable puede ser indicadora de dos cosas: el hábito lector del contexto familiar y la valoración de la lectura y de los libros por parte de la familia.

Hemos agrupado las respuestas de los *recursos bibliográficos* en cinco categorías de análisis, considerando que poseer menos de 100 libros se correspondería con un domicilio no lector. En el extremo opuesto, consideramos familia lectora la que dispone de más de 500 libros en su domicilio.

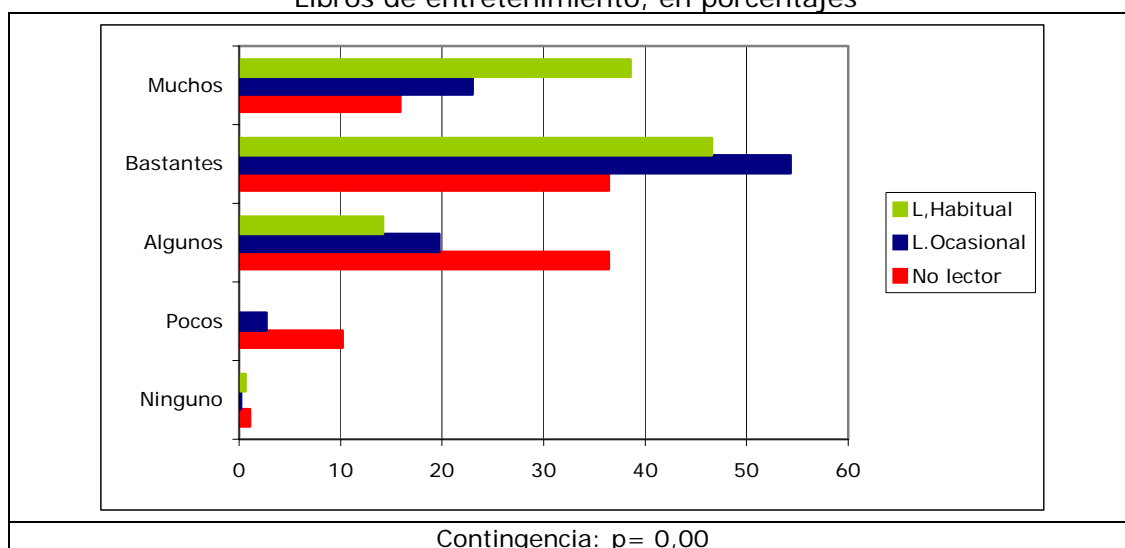
En los porcentajes de la distribución del número de libros se encuentra mayor número de domicilios no lectores en el grupo de no lector, y de domicilios lectores en los lectores habituales. Sin embargo, la diferencia porcentual en la información que proporcionan los sujetos no lectores y los lectores ocasionales en la disposición familiar de 500 libros en la casa es más reducida. Volvemos a encontrar sujetos no lectores incluso en hogares muy lectores (con más de 500 volúmenes), como afirma Goodman (1990, 203), "tener libros, papel y lápiz a disposición tal vez no sea el único camino hacia la alfabetización".

En el grupo de sujetos no lectores el mayor porcentaje se sitúa en igualdad en las categorías de 'menos de 100' y entre '200-500' libros (en torno al 30%); los lectores ocasionales entre 100 y 500 libros (70%), y los lectores habituales entre 200 y 500 libros (35,8%). Un 1,5% de no lectores informa que no existe 'ningún' libro en su domicilio, siendo el único grupo que tiene respuesta en esta categoría. En el grupo de lectores habituales sólo se encuentra un 2,1% en 'menos de 100' libros. Así pues, coexiste la mayor presencia de libros en el entorno familiar con la existencia de hábito lector. La significación se produce entre no lectores y lectores, pero también entre lectores ocasionales y lectores habituales.

Se les pedía, también, que valoraran la distribución de los libros del domicilio familiar en tres alternativas: libros de entretenimiento, libros de estudio y obras completas de autores. Entendiendo, por tanto, que se trata de valoraciones relativas sobre el total de libros que disponen en el domicilio, con independencia del número total de los mismos.

La distribución de *libros de entretenimiento* se presenta asociada con la lectura (gráfica 16). No hay ningún lector habitual que responda en las categorías de 'ninguno' o 'pocos', frente al 11% de los no lectores en las mismas categorías. Si consideramos categorías de hogares lectores las respuestas de 'bastantes' y 'muchos', se produce una diferencia porcentual de veinte puntos entre no lectores (52,3%) y lectores ocasionales (77,3%), y de más de treinta puntos con los lectores habituales (85,2%).

GRÁFICA 16  
Libros de entretenimiento, en porcentajes



La constitución de la biblioteca familiar puede ser muy variable entre los domicilios, incluyendo enciclopedias, libros de consulta, libros de cocina, de autoayuda... cuya función es utilitaria, para una búsqueda puntual de información pero no son libros para leer, son libros que engrosan la biblioteca pero que no constituyen material lector. La disponibilidad de libros de entretenimiento podría tratarse de una variable vinculada a la conducta lectora, el poder acceder en el domicilio a libros de lectura ociosa podría facilitar el desarrollo del hábito lector.

En la distribución de *libros de estudio* el mayor porcentaje de sujetos de todos los grupos se sitúa en la categoría 'bastantes'. Gráficamente se colocan los no lectores junto a la categoría 'muchos' libros de estudio, a los lectores ocasionales sobre 'bastantes' y a los lectores habituales junto a 'alguno' y 'pocos'. Representación fácilmente comprensible debido a la condición de estudiantes de los sujetos y a que las valoraciones, como ya hemos comentado, se realizan sobre la totalidad de volúmenes del domicilio. Aunque suponga el mismo número de libros, para los no lectores son 'muchos' en relación a una biblioteca familiar escasa, y para los lectores son 'algunos' respecto a unos recursos literarios más abundantes.

De los libros que informan disponer en menor medida son los de las *obras completas de autores*. Los no lectores en un 40% 'ninguno', siendo la categoría con mayor porcentaje de respuesta. En los grupos de lectores la categoría más elevada es la de 'algunos'.

Estamos pidiendo valoraciones sobre los recursos materiales de lectura del domicilio familiar, puesto que la mayoría informa que reside en la casa de sus padres debemos buscar también la correspondencia con el hábito lector de los padres con el objetivo de poder verificar la apreciación que han realizado sobre sus valoraciones. Para llegar a estudiar este dato, hemos construido la variable de hábito lector de los padres, calculando el valor medio del hábito lector de la madre y del padre, por entender que los libros disponibles dependerían de la actividad lectora que llevan a cabo ambos.

La representación bidimensional de la correspondencia de estas variables presenta unas agrupaciones claras: los padres que han sido valorados sin hábito lector se ubican junto a domicilios de menos de 100 libros, los sujetos con poco junto a 100-200 y los de alguno con 200-500, situándose ambas agrupaciones muy próximas entre sí. Los padres valorados con bastante hábito lector se ubican en domicilios en los que existen entre 500-1.000 libros, y superpuestos los valorados con mucho con más de 1.000 libros.

El número de los libros de entretenimiento y las obras completas parecen estar vinculadas, siendo la relación superior con las obras completas de autores. Por el contrario, resulta independiente del número de libros de estudio ( $p=0,09$ ), resultado lógico por no tratarse de sus textos personales, sino del material de trabajo de sus hijos.

## **6.5. REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL LECTOR**

Las representaciones sociales están articuladas con la práctica cotidiana y sirven como justificación de nuestra conducta. Por ello, esperamos que las representaciones sociales sean diferentes para lectores que para no lectores, actuando como orientadores de su conducta lectora y reflejando su propia identidad lectora. Rosa Montero, en su obra *La hija del caníbal* (Espasa, 1997) refleja este sentido de la identidad: "La identidad no es más que el relato que nos hacemos de nosotros mismos" (p. 17).

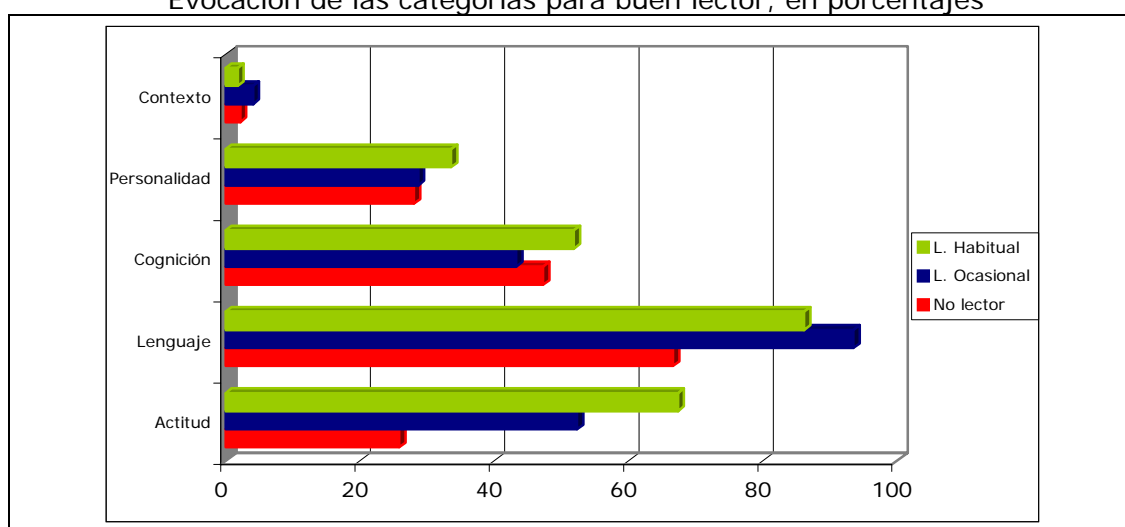
Tanto para buen lector como para mal lector, el porcentaje de atributos evocados es menor en el grupo de no lectores, y se emplea un menor número para calificar al mal lector que al buen lector. Estos datos significarían una



representación más construida para buen lector que para mal lector, y menos elaboración en los sujetos no lectores que en los lectores.

En el estereotipo del buen lector (gráfica 17, las barras representan los porcentajes de las respuestas emitidas, sumados los tres atributos, sobre el total de sujetos de cada grupo) destaca, en los tres grupos, como categoría más evocada la lingüística, en mayor medida los lectores ocasionales que los lectores habituales. En segundo lugar, los lectores acuden al componente actitudinal y a continuación la cognición, más lectores habituales que lectores ocasionales; en orden inverso los sujetos no lectores, conceden más peso a los componentes cognitivos.

GRÁFICA 17  
Evocación de las categorías para buen lector, en porcentajes



Esto implicaría que los sujetos lectores habituales conceden más relevancia a variables que podrían considerarse internas del sujeto, mientras que los lectores ocasionales acuden con más frecuencia a atributos lingüísticos. Por otra parte, los no lectores al reducir el componente actitudinal quitarían relevancia social al sujeto lector, considerando que le representaría en menor medida el interés hacia áreas valoradas socialmente (el conocimiento, el saber o la lectura).

Analizaremos, brevemente, los resultados en función de las categorías de análisis desarrolladas en el capítulo anterior.

Los atributos más evocados por los tres grupos son los pertenecientes a la categoría lingüística, siendo superior en lectores (lectores ocasionales: 93,6%; lectores habituales: 86,2%) que en no lectores (66,7%). Coinciden en los atributos de dedicación lectora (lee mucho, lee con frecuencia, lee bastante, ...) , pero los no lectores acuden menos a calificativos relacionados con la comprensión lectora y a los atributos referidos a una mejor expresión lingüística.

En la categoría actitudinal aparecen también diferencias entre los tres grupos. El porcentaje de atributos evocados de esta categoría va ascendiendo

conforme se incrementa la asignación lectora, siendo más del doble los referidos por los lectores ocasionales (52,4%) que por los sujetos no lectores (25,9%), y encontrándose una diferencia de quince puntos entre los dos grupos de lectores (lectores habituales: 67,4%). Analizados los componentes de esta categoría comprobamos que la diferencia viene ocasionada, básicamente, por el interés de conocer, que los sujetos no lectores evocan con mucha menor frecuencia para caracterizar al buen lector, siendo sólo producido por un 7,6% de los mismos, frente al 27,4% de los lectores ocasionales y el 35,9% de los lectores habituales. De hecho, en el primer atributo para el grupo de no lectores representa únicamente el 1,6% de las respuestas emitidas. Podría suponer una posición de autoprotección del sujeto no lector, y del lector ocasional en menor medida, dirigida a no atribuir al buen lector mayor interés hacia al conocimiento; son estudiantes universitarios y se les presupone socialmente interés hacia la formación cultural de la persona.

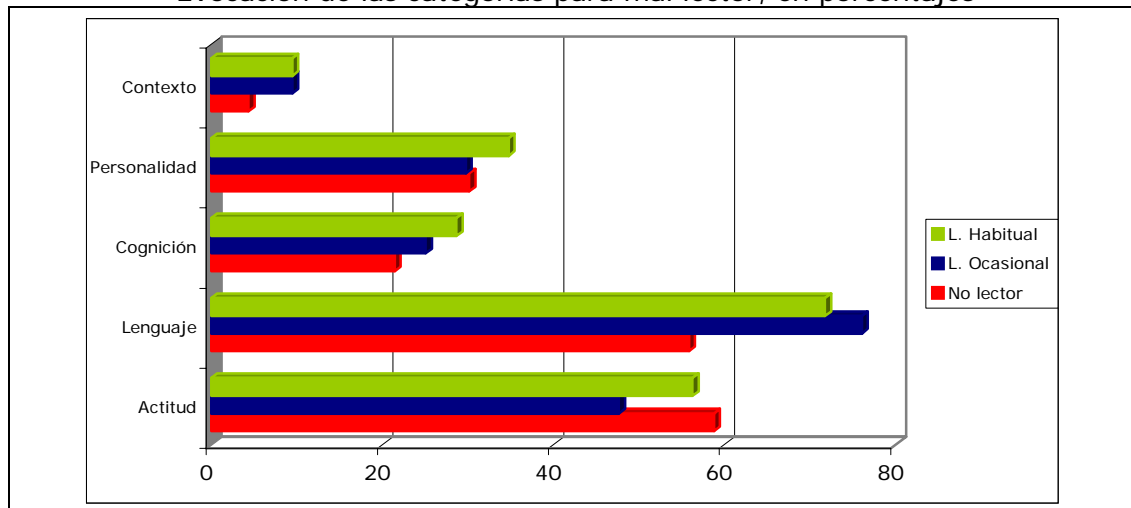
Las categorías de cognición y personalidad se distribuyen en porcentajes similares para los tres grupos. Pero cualitativamente aparece una diferencia sustancial: en el grupo de no lectores es en el que aparecen algunos atributos con carácter negativo para categorizar al lector: 'aburrido', 'serio', 'raro', 'ratón de biblioteca', 'sin sangre'... Por último, en la categoría contextual, aunque presenta una diferencia muy pequeña, queremos resaltar que son los lectores ocasionales los que recurren en mayor medida a características vinculadas con la disponibilidad de tiempo libre para leer: 'sin ocupación', 'tiene tiempo para la lectura'..., también referido a un estilo de vida particular (más teniendo en cuenta las características del estilo de vida de los jóvenes y la relevancia del tiempo compartido con sus iguales): 'casero', 'solitario'...

Podríamos considerar que la representación social del buen lector en los no lectores actúa como justificación de su propia conducta de no lectura, reduciendo la implicación del interés por conocer y la importancia de las capacidades de comprensión y expresión lingüística del sujeto lector, no considerando que el buen lector lo sea por tener más ganas de aprender o mayor curiosidad, pues eso implicaría reconocer que ellos mismos no tienen interés por ello. También evocan características de que el lector tiene mayor disponibilidad de tiempo, podría tratarse de una justificación pues el tiempo del que disponen debería ser semejante. De hecho, Gómez Soto (1999) afirma que la disponibilidad real de tiempo libre no influye en la dedicación de las prácticas lectoras. Sería un asunto de estilo de vida y de prioridades en la distribución del ocio.

En la imagen social del mal lector (gráfica 18, las barras representan los porcentajes de las respuestas emitidas, sumados los tres atributos, sobre el total de sujetos de cada grupo) la primera categoría porcentual de respuesta de los

sujetos lectores es la lingüística, a continuación la actitudinal; para los no lectores el orden es el inverso e incluso superior la categoría de actitud sobre los lectores habituales.

GRÁFICA 18  
Evocación de las categorías para mal lector, en porcentajes



Si comparamos la distribución de las gráficas para buen y para mal lector se aprecia claramente que el grupo de no lectores genera un traspaso en la relevancia de dos categorías de estudio: incrementa en más de 30 puntos el empleo de atributos actitudinales y reduce la categoría cognitiva. Es decir, aminora la importancia de los atributos cognitivos que representan a un mal lector y eleva la evocación de atributos de actitud. Posiblemente, desde los procesos atributivos, se está produciendo una explicación externa a la ausencia de conducta lectora.

Además aparecen diferencias en la distribución de las características en las categorías lingüística y actitudinal. Los no lectores emplean con menor frecuencia los atributos lingüísticos referidos a problemas de comprensión y capacidad lectora, incrementando la categoría de desinterés lector. Realizarían la atribución de que los malos lectores lo son porque no tienen interés en la lectura, les aburre leer (41,6%), pero no es que se alejen de la lectura porque existan problemas de dominio del lenguaje escrito. En las características del interés por conocer se produce igualdad entre no lectores (17,2%) y lectores ocasionales (19,9%), pero los lectores habituales recurren con más frecuencia al desinterés cognitivo del sujeto mal lector (33,7%). Así, se produciría un predominio del desinterés por la lectura en la representación del mal lector en el grupo de sujetos no lectores y lectores ocasionales, mientras que los lectores habituales opinan que es superior el desinterés por conocer del mal lector que el desinterés por la lectura.

Interpretamos estos resultados en la dirección de justificación de la no lectura, o de la lectura menos frecuente, apelando a que no leen porque no quieren

leer, no porque no tengan interés en obtener conocimiento. Socialmente no estaría admitido un estudiante universitario con desinterés hacia obtener conocimiento.

En la categoría lingüística, son los lectores ocasionales los que alcanzan porcentajes más altos, apelando a la dificultad de comprensión de los malos lectores y a la escasa capacidad lectora; por el contrario, los no lectores acuden en mayor medida a la ausencia de la dedicación lectora, no son buenos lectores porque no leen, porque leen de forma obligada.

En personalidad las diferencias cuantitativas entre los grupos son muy pequeñas, pero cualitativamente son importantes, es el grupo de no lectores el que acude a la evocación de algunos adjetivos socialmente positivos para categorizar al mal lector: 'activo', 'alegre', 'currante', 'deportista', 'joven', 'gracioso'..., mientras que los grupos de lectores evocan características con carácter negativo.

Destacan los grupos de lectores, en igualdad, en la categoría contextual; las referencias son, fundamentalmente, hacia la preferencia por otros ocios distintos de la lectura, lo que implicaría un diferente estilo de vida en la distribución del tiempo libre.

Comparados buen y mal lector, en la descripción social del mal lector predomina el factor lingüístico, más en no lectores (55,69%) y lectores ocasionales (55,31%) que en lectores habituales (51,74%). Los lectores ocasionales reducen el porcentaje del factor personal (39,9%) y cargan el factor contextual (5,31%) como explicación de la menor frecuencia lectora. En el estereotipo de buen lector, predomina también el factor lingüístico sobre el personal en los valores de no lectores (49,8%) y lectores ocasionales (53,15%) no así en los lectores habituales (48,96%) que destacan los factores personales (50,62%). El factor contextual es menor en lectores habituales (0,83%), no acudiendo prácticamente a la disponibilidad de tiempo libre para explicar la conducta lectora. El peso del factor personal es menor para representar a los malos lectores que a los buenos lectores, y mayor el factor contextual para el mal lector, considerando que pueden existir otros intereses para ocupar el tiempo libre y porque no interesa la lectura. Supone una reducción de la implicación personal de la no lectura, sobre todo en el grupo de lectores ocasionales y de no lectores.

Los resultados comparados obtenidos podrían explicarse psicológicamente desde el sesgo del favoritismo endogrupal, que consiste en una tendencia a expresar actitudes y comportamientos más favorables hacia los miembros del endogrupo que hacia los del exogrupo (Mullen, Dovidio, Johnson y Cooper, 1992). La teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979, 1986) explica que este sesgo contribuye al mantenimiento de la autoestima. En el caso que nos ocupa, los sujetos no lectores muestran una tendencia más positiva hacia los no lectores que

el resto de los grupos, posiblemente para mantener su autoestima social aunque no lean, y es que, como afirma Alvira y cols. (2001, 21): “La lectura es una actividad bien valorada aunque no se practique”.

## **6.6. GRUPOS ESPECIALES DE ESTUDIO**

Nos centraremos en el análisis de dos grupos: los sujetos que informan de llevar a cabo la mayor actividad lectora, son los grandes lectores (sujetos que informan de lectura diaria y que leen más de 15 libros al año), y los sujetos que hemos designado como falsos lectores (alumnos que informan de nivel no lector en una entrada de la asignación lectora y de nivel lector en la otra). El propósito de este acercamiento es analizar las características de estos sujetos para que nos puedan servir de comprobación de los resultados encontrados sobre los lectores, aunque también para analizar el patrón lector y las variables psicosociales asociadas al falso lector intentando buscar una explicación a este suceso.

### **6.6.1. Grandes lectores**

Este grupo está constituido por un 8,3% de los sujetos del estudio, en el estudio de Tábula V se informaba de un porcentaje similar de grandes lectores (en concreto un 9%). La constitución de este grupo de lectores es: 20,2% son hombres (volviendo a confirmarse el hábito lector más alto de las mujeres, 79,8%); por edad, es a partir de los 24 años cuando se encuentran los mayores porcentajes (2,7% de los sujetos de 18 años, 15,4% en el grupo de 24 años, 18% a partir de 25 años); por la situación universitaria, el 78% de los grandes lectores se encuentran finalizando sus estudios; según la carrera, el porcentaje superior se encuentra en Psicopedagogía (14,3% de sus alumnos pertenecen a este grupo) y con porcentaje cercano los alumnos de Magisterio de la especialidad de Primaria (12,4%). Este último resultado nos parece importante resaltar por la vinculación de estos especialistas con el desarrollo del hábito lector infantil en el contexto formal.

El grupo de grandes lectores sigue una pauta de lectura similar a la de los lectores habituales y podría confirmar los resultados obtenidos de patrón de lectura en los sujetos lectores, aunque aparecen ligeras diferencias en la dirección de mayor *gusto hacia la lectura y por los libros*, concretamente se especifican en él los siguientes valores de las variables de estudio:

- Todos los grandes lectores se ubican en la franja de alto gusto lector (bastante y mucho) en el momento actual.

- El 75% de ellos se dirigen a la alternativa de porque 'me gusta' en la elección de la motivación lectora.
- El 80% informa que les regalan libros y el 75% obsequia con libros.
- El 35% compró más de 10 libros en el último año, y se dirigen a la compra de libros, básicamente, porque les 'apetece'.
- Más del 85% es usuario habitual de bibliotecas y toma libros es préstamo (82%).

Aparece también un mayor gusto por la lectura y los libros en las preguntas referidas al período infantil:

- El 70% se sitúa en la franja de valoración de alto gusto lector de pequeño (casi el 40% en 'mucho').
- El 78% informa que le gustaban los libros que le regalaban durante su infancia.

Parece que este grupo se corresponde con sujetos que han tenido un elevado *modelaje lector* (el 55% recuerda que ha visto leer 'bastantes' y 'muchas' veces en su casa), informando en un número importante, cuando se les pregunta sobre la persona que han visto leer en casa, que 'a todos'. En la valoración del hábito lector de los agentes sociales estudiados perciben como sujeto lector a los agentes familiares en mayor medida que el grupo de lectores habituales (padre: 61,9%; madre: 73,8%; abuelos: 36,9% -alcanzan más de 10 puntos de diferencia con el grupo de lectores habituales, siendo la valoración que se separa más de los grupos lectores estudiados-; hermanos: 85,7%), pero en la percepción del hábito lector de los amigos el porcentaje desciende ligeramente con respecto al grupo de lectores habituales (79,8%). En cuanto a los *recursos bibliográficos familiares*, más del 50% se sitúan en hogares con más de 500 libros, sólo un 3% con menos de 100 libros. En la distribución de la biblioteca familiar ninguno informa que no haya libros de entretenimiento, ni que sean pocos y sólo el 15% considera que algunos. Puede interpretarse con estos datos que son sujetos pertenecientes a familias lectoras.

El 75% informa que el primer contacto con la lectura fue en su casa, lo que implicaría que crecieron en un entorno lector que posiblemente también valoraba la lectura, sólo el 50% informa que él es el miembro que lee más de su familia. Posiblemente por ello, valoran como 'normal' su *nivel lector* el 41,3% de los sujetos grandes lectores, por la comparación establecida con su grupo familiar. En la evaluación de su *relación con la lectura* los porcentajes de distribución son equivalentes a los del lector habitual.

Al analizar los títulos que informan sobre los últimos tres libros que han leído y el libro que están leyendo parece encontrarse una actividad lectora diferencial; lo que destaca, en mayor medida, es la elevada variabilidad en la lectura que realizan. Como muestra de ello, los siguientes datos: en los 113 registros sobre el último

libro leído aparecen 95 títulos distintos, 102 títulos de los 112 sobre el segundo libro y 104 en los 109 registros del tercer libro; de los que están leyendo en este momento, 92 títulos entre los 100 registros. En contraposición, para realizar una comparación que sirva de criterio, los sujetos no lectores que informan sobre los últimos títulos leídos, coinciden entre las tres alternativas en torno al 40% de los títulos. Esto es indicativo de mayor *variabilidad en la conducta lectora*, posiblemente ocasionada por la frecuencia con que acceden a los libros.

En los datos de lectura infantil todos los grandes lectores informan de lecturas que recuerdan de cuando eran niños que se corresponden con textos de literatura infantil. De los sujetos no lectores, aparte de que sólo da respuesta a esta cuestión el 20% de ellos, casi una cuarta parte informa de textos lectura que se corresponden con el período de la juventud (como por ejemplo, *La historia interminable*, *La sonrisa etrusca* o *Historias de Kronen*). Lo que parece confirmar un *contacto con la lectura desde temprana edad* para los grandes lectores y que, además, recuerdan como parte de su desarrollo lector.

Las razones que apuntan cuando se les pregunta sobre el porqué de los libros que más les han gustado, señalan una *vinculación con la lectura, y con los libros*, de cercanía y valoración de la literatura. Acuden al argumento del libro, al autor de la obra, al carácter crítico y de denuncia del texto, a que les supuso un 'descubrimiento' (del autor, de una cultura, sobre un tema), también a la emocionalidad de la relación lectora (un sujeto dice 'parecía estar escrito para mí'). Esto indica una situación lectora de relación positiva, cercana, profunda y afectiva, que motiva por sí misma a realizar el acto lector. Por el contrario, los sujetos no lectores apelan a explicaciones de naturaleza totalmente distinta: porque les interesaba el tema del libro, porque era 'divertido/entretenido'; por el valor instrumental: 'aprendí'; también a razones personales: 'me gusta', un sujeto dice 'porque lo cogí con ganas'; incluso alguno apela a las ilustraciones, 'por sus dibujos'; otro dice: 'es el único del que me acuerdo'.

La representación social del buen lector que reflejan los grandes lectores incide sobre el interés personal hacia la lectura, en leer porque les gusta leer, en la implicación del lector en la actividad lectora y en el amor por los libros. Podría reafirmar los datos obtenidos a través del cuestionario. Ferniot (1999) dirigió un estudio realizado a los lectores de la revista *Lire*, sujetos grandes lectores (aproximadamente leían 3 libros al mes), los resultados obtenidos informan que la mayoría (un 84%) leían por el placer de leer, por el amor a los libros y a la literatura.

Así pues, parece reflejarse una diferencia en el patrón lector no sólo en el volumen de lectura, sino en la motivación y en la relación con la lectura, desde la satisfacción y el refuerzo interno para el lector.

#### **6.6.2. Falsos lectores**

El grupo de falsos lectores se sitúa en casi todas las variables de estudio entre el grupo de no lectores y el de lectores ocasionales, con valores ligeramente superiores al primero, pero sin llegar a alcanzar los valores de los lectores.

Se sitúan en el bloque de lector ocasional 150 sujetos (falsos lectores ocasionales), y 41 en la franja de lector habitual (falsos lectores habituales). En las variables criterio, 156 sujetos incrementan su imagen lectora en la información de frecuencia de lectura voluntaria (falso lector de frecuencia), y 35 informan de incremento del número de libros en el último año (falso lector de volumen). Hemos segmentado el archivo de falsos lectores en función de estos criterios (ubicación y variable criterio), pero los resultados obtenidos no llevan a significar diferencias importantes en la imagen que ofrecen.

Pasamos a comentar brevemente los resultados de este grupo de estudio de falsos lectores tratados conjuntamente, puesto que las agrupaciones no han resultado diferenciales.

En la valoración de los hábitos lectores en los *modelos sociales* evaluados, tomando los porcentajes en que podrían considerarse modelo lector, los abuelos alcanzan el valor más bajo de los grupos de estudio; en las valoraciones del padre, de los hermanos y de los amigos se acercan a los sujetos lectores ocasionales, pero en la valoración de la madre están muy próximos a los no lectores (57,6% de madres lectoras en el grupo de falsos lectores y 51,6% en el grupo de no lectores). El hábito lector que evalúan de la madre se sitúa en 'poco' y 'alguno' en más del 60% de los sujetos.

En el recuerdo de *haber visto leer en casa* se sitúan muy cercanos a los valores porcentuales de no lector (en la franja negativa 46,2%, regular el 21,2% y en las categorías de respuestas positivas 32,6%), informando que la persona que recuerdan como lector es principalmente el padre (resultado que sólo aparece en este grupo), la figura materna alcanza porcentajes de elección mucho más bajos.

Analizados conjuntamente los resultados sobre el modelaje de la lectura parece tratarse de sujetos ubicados en un contexto social lector (evidentemente el contexto universitario lo sería). Toharia (1988) encuentra también un grupo de lectores que leen por necesidades de estudio o de trabajo, por la presión social de pertenecer a un determinado grupo social. Y en un contexto familiar en el que padre se percibe lector pero no así la madre, esto podría influir en un acceso más



limitado a la lectura de los falsos lectores, ya que diversos estudios confluyen en la figura materna como el principal eje de la socialización lectora.

El *contexto de contacto con la lectura* es principalmente la escuela (52,3%), en igualdad con los no lectores. Podría confirmar la reflexión que acabamos de realizar sobre la socialización lectora de los primeros años.

En las evaluaciones que realizan sobre el número de *cuentos que les narraban de pequeños y los libros que les regalaban de infancia*, los porcentajes de respuesta se sitúan más cerca de los no lectores, en posible concordancia con el contexto familiar que hemos analizado. Sin embargo, informan que los libros que les regalaban les gustaban en porcentajes de distribución similares a los lectores ocasionales.

Estos datos significan un entorno infantil de mayor distancia de la lectura que para los lectores, aunque ligeramente más cercano que para los no lectores, situación que aparece también en la valoración que realizan del *gusto por la lectura en la infancia*: 22,4% de alejamiento, un 38,5% en regular y un 39,1% en 'bastante' y 'mucho'. En el *gusto por la lectura actual* se produce un traspaso del alejamiento lector a la valoración de regular (que pasa al 45,5%), pero con porcentajes muy inferiores a las valoraciones de los lectores, aunque ninguno de ellos se sitúa en 'nada'. Los falsos lectores se distribuyen con el mayor porcentaje de respuesta del gusto por la lectura, tanto en la infancia como actual, en la categoría 'regular'. De tal manera, que son sujetos que no han desarrollado el gusto por la lectura, pero que tampoco informan abiertamente que no les gusta, así pues, según su información, sin llegar a disgustarles la actividad lectora tampoco parecen sentir una atracción hacia ella.

Las respuestas de la *motivación lectora* confirman la concepción de la lectura como una actividad instrumental, basada principalmente en 'me informo' (37,7%) y 'estoy al día' (11,5%), situándose en esta última alternativa un porcentaje más alto que en ninguno de los otros grupos. En la elección de 'me gusta' (36,1%) se encuentran por encima de los no lectores, pero lejos de los grupos de lectores. En la *justificación de la no lectura* recurren a la 'falta de tiempo' (63,4%). Podría confirmar que la mayoría de los falsos lectores no tiene una motivación intrínseca hacia la lectura, eligen otras alternativas de ocio que no dejan espacio para leer.

En los *recursos bibliográficos familiares* se sitúan entre no lectores y lectores ocasionales, aunque más cercanos a los porcentajes de los lectores ocasionales (66,1% 'bastantes' y 'muchos' libros de entretenimiento).

En la *actividad lectora*, informan estar leyendo un libro el 29,4%, más que el grupo de no lectores (13,98%) pero inferior al de los lectores ocasionales (49,81%). De los sujetos que dicen estar leyendo un libro, analizados los títulos de

los mismos parece que la actividad lectora del 60% se corresponde con lectura obligatoria (*El Quijote*, *Celia y sus amigos*, *Para saber hacer comentarios de textos*, *Animal farm*), quedando sólo un 38% que aparentemente realizan actividad de lectura voluntaria. En los porcentajes que informan sobre los *últimos libros leídos* la localización es la misma, entre no lectores y lectores ocasionales (50%).

Sin embargo, en el acceso personal a los libros un 82,4% se ubica en la franja de no lector para la compra de libros. En los libros obsequiados, a casi la cuarta parte *le han regalado* dos libros, y sólo a un 9% más de dos. Podría indicar que su entorno social no los percibe lectores.

La evaluación que realizan de su *nivel lector* y de la *relación con la lectura* la valoran como 'regular' la mayoría de los falsos lectores, aunque casi un 35% se ubica en la franja de relación lectora positiva y un 10% en el nivel lector bueno.

Respecto a la *representación social del lector* aparecen unos resultados curiosos, que podrían indicar la explicación de los resultados de los sujetos falsos lectores en función de la valoración social que realizan del sujeto lector.

En los porcentajes de las respuestas emitidas para calificar a un buen lector los valores son semejantes a los de los lectores ocasionales (83,3%, 77,5% y 61,2% en cada alternativa). Pero en las respuestas de mal lector, con el grupo que coinciden es con el de no lectores (64,5%, 51,6% y 35,5% en cada alternativa). Estos datos significarían una representación social mucho más elaborada del buen lector, al mismo nivel que los lectores ocasionales.

Los porcentajes sumados de la evocación en los tres atributos, sitúan como primera categoría la lingüística (66,5%), a continuación la cognitiva (57,6%) y los componentes actitudinales (43,9%), después los factores de personalidad (35,1%) y de contexto (6,33%). Coinciden en la jerarquización de evocación de las categorías con los sujetos no lectores, pareciendo compartir un esquema representacional semejante en el que reducen el componente de voluntariedad que dirige al sujeto hacia la lectura.

Sin embargo, en la distribución de la categoría actitudinal acuden en mayor medida al interés por conocer (25,6%), situándose paralelos en esta categoría con los lectores ocasionales, quizá porque ellos mismos se consideran lectores y destacan las 'ganas de conocer', el 'interés por aprender'... que les caracterizaría a ellos mismos. También resulta indicativa la mayor frecuencia de empleo de atributos de la categoría contextual que en los otros grupos de la asignación lectora. Posiblemente, como justificación de su baja actividad lectora, no leen porque no tienen tiempo, no porque no tengan interés. La categoría de personalidad refleja una actitud positiva hacia el lector: 'despierto', 'dinámico', 'educado', 'paciente' ...

Para mal lector, la primera categoría evocada es la lingüística (47,1%), segunda la actitudinal (39,2%), coincidiendo con los sujetos lectores. Dentro de esta última categoría predomina el desinterés por conocer (23%), en la misma medida que sucedía en los lectores habituales, atribuyendo que el mal lector no tiene interés por el conocimiento. Esto podría reflejar que realmente ellos no se consideran no lectores, no sería un comportamiento de mentir en el cuestionario, sino un engaño personal en el que han reducido los niveles de percepción y valoración para entrar en la consideración de lectores. De hecho, aparece como atributo de buen lector 'lee 5 o 6 libros al año', como si fuera una conducta elevada de lectura.

En los atributos de capacidad lingüística aparecen referencias a la lectura de trabajo: 'no subraya', 'no busca en el diccionario', pudiendo indicar que se dirigen más hacia la lectura instrumental que hacia la lectura placentera. De nuevo, la categoría contextual es empleada con más frecuencia que en los demás grupos (15,2%), se trataría de una justificación de su conducta, pero podría indicar que realmente la conducta lectora no está insertada en su estilo de vida.

El falso lector parece un sujeto que lee pero que no llega a ser lector, que no es no lector pero que no le gusta la lectura, en definitiva, que no ha llegado a cuajar su relación con la lectura. Podría coincidir con los alumnos que describen Estevan y Jover (1997, 34): "no es que estén cerrados de antemano, sino tan sólo escaldados por haber tenido que leer, obligados, obras de las que no entendían absolutamente nada. O desorientados por no saber cómo dar con obras que sintonicen con sus gustos, sus preocupaciones, su modo de enfrentarse a la vida".

El patrón que definiría al sujeto falso lector sería:

- Sujetos ubicados en un entorno social lector.
- Que leen alguna vez.
- Que no tuvieron una estimulación lectora en la infancia.
- Con una imagen social muy positiva de la lectura y del lector.
- Que han rebajado el nivel de consideración que definiría al sujeto lector para encajar ellos mismos dentro de esta categoría y ser lectores.
- Que no les disgusta la lectura, pero tampoco enganchan con los libros.
- Que se mantienen a medio camino entre no lectores y lectores.

Creemos que, en función, de cómo evolucione su relación con la lectura podrán asentarse en un grupo u otro (no lector o lector), o mantenerse leyendo algún libro al año pero sin seleccionar la lectura como actividad de ocio en sus vidas. Sería un grupo diana de actuación en las campañas de promoción y animación lectora para apoyarles en la dirección de transformarse en sujetos lectores.

Los resultados de ambos grupos de estudio confirmarían la importancia del contacto con la lectura desde la infancia, a partir del modelaje lector, para despertar el gusto por la lectura y establecer una relación con los libros placentera que dirija los hábitos lectores de los sujetos, siendo muy relevante el contexto familiar en el que se desarrolla el individuo no sólo como modelos lectores sino como auténticos mediadores entre los nuevos miembros de la sociedad y la lectura. Caballero y cols. (1996) afirman que el amor a la lectura, como todo aprendizaje humano, se fragua en la familia. A ser lector no se llega solamente leyendo, es necesario incluir más componentes, motivacionales y sociales, para que el resultado sea el adecuado. Camps (2002, 52) lo expresa con las siguientes palabras: "Leer bien es una costumbre. Y las costumbres, los hábitos, lo que forma el carácter, depende de lo que los griegos llamaron *ethos*, una manera de ser que se transmite sobre todo por ósmosis, porque no es exclusiva de la razón ni del cálculo, sino de la pasión y el sentimiento. La *manía de leer*, esa avidez por la letra escrita que acaba apasionando y poseyendo al lector no se propagará mientras el ambiente cultural en el que crecen nuestros hijos siga siendo el de la precipitación y el ruido, el de la rentabilidad material como único objetivo, el del dinero y el éxito fácil".

## Capítulo 7:

# A LA BÚSQUEDA DE UN ÍNDICE LECTOR

Gómez Soto (1999, 181) destacaba como línea de futuro "... la necesidad de integrar y contrastar en cada encuesta varias perspectivas de análisis, ya que ningún indicador es perfecto". Estamos totalmente de acuerdo con esta afirmación y creemos que para analizar el hábito lector de un sujeto es imprescindible considerar diferentes variables y contrastar los datos entre distintas medidas lectoras.

Ya hemos analizado, al buscar un criterio de segmentación para el hábito lector, que una única medida no es suficiente para indicar la actividad lectora real del sujeto, siendo necesario tomar en cuenta más información para poder valorar con mayor certeza el hábito lector.

Entendemos hábito en su doble acepción, como la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y, como la tendencia a repetir una determinada conducta; la primera es condición necesaria para acceder a la segunda. Partir de esta concepción implica que la conducta debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, estando insertada en la vida socio-cultural del individuo, lo que supone ejecutar la conducta de forma intencionada y dirigida hacia el objetivo concreto de leer; implica, por tanto, intencionalidad, direccionalidad hacia el libro y satisfacción por la ejecución de la conducta. Por ello, hemos buscado un índice de medida que tenga en cuenta conjuntamente estas distintas informaciones (conductuales, motivacionales y sociales) para valorar el hábito lector de un sujeto.

Por otra parte, el interés educativo no debe centrarse sólo en diferenciar entre población iletrada y lectores, eso es más de interés político-económico. Si tenemos en cuenta las características de la lectura en nuestra época, creemos que es más importante determinar la distribución de lectores habituales, lectores ocasionales, no lectores y falsos lectores. Esto nos lleva a la necesidad de intentar buscar un índice lector objetivo que nos permita determinar el nivel lector del sujeto, con el objetivo de orientar la intervención en la animación a la lectura hacia el incremento del hábito lector, pudiendo así identificar a los lectores ocasionales para motivarles hacia la lectura habitual, y a los no lectores y falsos lectores para intentar mostrarles el placer que puede generar la lectura.

## 7.1. PROPUESTA DE UN ÍNDICE

Como ya hemos comentado, consideramos necesario construir un índice que tenga en cuenta diferentes variables de medida de lectura como indicador del hábito lector. Tras revisar las respuestas que los sujetos han proporcionado con la complementación del cuestionario, era como si se hubiera mantenido una larga conversación con ellos, por lo que era posible etiquetarles en una categoría lectora. Pero nuestro objetivo es llegar a una evaluación con cierto grado de objetividad que, además de tener en cuenta diferentes aspectos, su elaboración no sea excesivamente complicada.

La primera opción que se nos ofrece, a partir del cuestionario, es el empleo de los factores resultantes factorialmente. Pero lo hemos descartado porque a nuestro entender presenta dos inconvenientes: el primero, y fundamental, es que queremos analizar la actividad lectora actual y el análisis factorial no nos permite este estudio, ya que agrupa bajo el mismo factor la actividad actual y la de infancia; el segundo inconveniente, es que bajo la primera agrupación factorial, que sería la que debíamos emplear en todo caso, quedan perdidos muchos sujetos que no han dado respuesta a todas las cuestiones que incluye, lo que nos provocaría un sesgo en los resultados obtenidos.

Ante esta situación, hemos buscado otra alternativa. Ya hemos comentado que nuestro objetivo en el presente bloque se centra en buscar una medida para evaluar la actividad lectora actual de los sujetos y, para ello, vamos a partir de la conceptualización de hábito. Así, tenemos que tener en cuenta: la actividad de lectura que realizan los sujetos, los recursos de lectura, la satisfacción que genera esa actividad y la motivación que les dirige hacia ella.

En el análisis de la muestra segmentada por conducta lectora hemos encontrado una serie de variables discriminativas entre los grupos creados por la asignación lectora y que nos pueden servir de base de medida. Emplearemos aquellas cuestiones que miden las variables que definen el hábito lector y que han alcanzado significación estadística en la contingencia entre todos los grupos de estudio, concretamente: el gusto por la actividad lectora, la relación con la lectura, libros comprados, libros que les han regalado en el último año, frecuencia lectora, volumen de lectura voluntaria, motivación lectora y motivación de compra.

Así pues, tenemos en total seis medidas que nos informan sobre el hábito lector actual del sujeto. Dos procedentes de fuentes directas (frecuencia lectora y número de libros leídos en el último año), otras dos de fuentes indirectas (compra de libros y libros que les han obsequiado), dos de percepción (gusto por la lectura y relación con la lectura) y dos de motivación (lee porque 'le gusta' y compra libros

porque 'le apetece'). De esta forma, al tratarse conjuntamente, unas podrán actuar como correctoras de las otras. Consideramos que así, además, conseguimos un equilibrio en los factores que constituyen nuestra perspectiva de estudio.

En definitiva, el índice lector está constituido por:

- \* Fuentes directas, componente de comportamiento lector:
  - Tiempo dedicado a la lectura voluntaria.
  - Libros leídos en el último año.
- \* Fuentes indirectas, componente de acceso a la lectura:
  - Libros comprados en el último año.
  - Libros que le han obsequiado en el último año.
- \* Fuentes sociales, componente de percepción lectora:
  - Valoración del gusto por la lectura.
  - Percepción de la relación con la lectura.
- \* Fuentes personales, componente motivacional:
  - Motivación de lectura (porque le gusta).
  - Motivación de compra (porque le apetece).

#### **7.1.1. Cálculo del índice lector**

Para poder realizar el cálculo del índice lector (IL) hemos transformado la valoración de respuesta, en las preguntas correspondientes a las variables que lo constituyen, en escalas cuantitativas. Para las preguntas de las fuentes directas, indirectas y sociales, estableciendo una ordenación en las alternativas de respuesta de menor a mayor y asignando los valores de 0 (nada / ninguno) a 4 (3 en el caso de los libros que le han regalado). A las preguntas del componente motivacional les hemos asignado 1 punto cuando la respuesta del sujeto coincidía con la opción valorada. En el cuadro 7 están especificadas las valoraciones de las alternativas de respuesta en cada una de las variables. Como puede apreciarse en el cuadro, para la transformación cuantitativa hemos agrupado algunas de las alternativas de respuesta en función de los resultados obtenidos en el análisis de los grupos de lectores creados con la asignación lectora. Así, consideramos bajo la misma categoría: 'no leo nada' y 'no leo prácticamente nada' de la variable del tiempo de dedicación a la lectura voluntaria; 'ninguno' y '1 o 2', 'de 15 a 20' y 'más de 20' de la variable del volumen de lectura; 'de 20 a 40' y 'más de 40' en la variable del número de libros comprados (con un porcentaje de respuesta casi inexistente).

Para ponderar el peso de las variables, teniendo en cuenta que las fuentes personales se miden en diferente escala, realizamos de forma independiente la media de las fuentes directas, indirectas y sociales; y a este valor le sumamos la media de las variables motivacionales. Expresado en fórmula:

$$IL = \frac{FD1+FD2+FI1+FI2+FS1+FS2}{6} + \frac{FP1+FP2}{2}$$

Así pues, el IL puede oscilar entre 0 y 4,83 como máxima puntuación.

## 7.2. ANÁLISIS DEL ÍNDICE LECTOR

Para conocer la varianza explicada por el IL hemos realizado un análisis de regresión, considerando como dependiente la asignación lectora, y como variables independientes las que constituyen el índice lector. Las variables introducidas explican el 88,2% de la varianza ( $p=0,00$ ). Así pues, podríamos considerar que nos encontramos ante un índice fiable de medida de la conducta lectora.

Queremos conocer si los distintos componentes del IL pueden actuar como discriminadores de la conducta lectora que realiza el sujeto. Para ello, realizamos un estudio de diferencias de medias, para cada componente, tomando como factor el dato de medida lectora del que disponíamos, la asignación lectora. Los resultados de los análisis de varianza (tabla XX) confirman la significación estadística de las diferencias en todos los componentes, los contrastes alcanzan significación en las comparaciones múltiples entre todos los grupos. Significando que nos podríamos encontrar ante distintas situaciones de comportamiento lector. Lo que podría confirmar que nos encontramos ante unos componentes válidos para discriminar el nivel de actividad lectora que realiza el sujeto.

Las correlaciones entre los componentes del IL (tabla XXI) alcanzan todas significación estadística, al nivel 0,01. Implicaría que efectivamente todas las variables varían conjuntamente en la misma dirección, encontrándose vinculadas en el aspecto que están midiendo.

### 7.2.1. Fiabilidad

Realizamos el análisis de fiabilidad sobre las ocho variables que constituyen el IL, el valor de alpha (0,8066) parece confirmar que todos los elementos están midiendo la actividad lectora, no habiendo ningún componente que lleve a alcanzar un valor más elevado de la fiabilidad en la escala si lo eliminamos (tabla XXII). Por tanto, mantenemos los ocho elementos en la construcción del índice lector y podemos considerar que se trata de un modelo con alta consistencia interna.

Para buscar la mayor garantía del IL realizamos también una medida de confiabilidad a través de una prueba de *acuerdo interjueces*. Para llevarla a cabo, le pedimos a cinco expertos que evaluaran, a partir de la información contenida en el



cuestionario, el hábito lector de 50 sujetos, calificándolos como no lector, lector medio o lector alto. Los 50 cuestionarios que evaluaron fueron seleccionados al azar entre los que constituyen la muestra de estudio.

Como ya hemos comentado, tras la lectura del cuestionario, a través de las respuestas proporcionadas por el sujeto, quedaba una imagen clara de su nivel lector. Basándose en esta valoración global, los expertos debían realizar la asignación del nivel de lectura, no proporcionándoles ninguna orientación previa sobre en qué debían centrarse. Se les presentó la tarea como una valoración a partir del total de la información recogida. La tarea fue realizada sin dificultad de asignación, según informaron los expertos, en las tres categorías: no lector, lector medio y lector alto.

Las valoraciones dadas por los jueces correlacionan todas significativamente al nivel 0,01 (tabla XXIII), indicando un gran acuerdo entre ellos en las valoraciones que realizaban del hábito lector de los sujetos. El acuerdo interjueces alcanzado entre los cinco expertos fue muy elevado ( $\text{Alpha} = 0,8989$ ).

A las cinco valoraciones de los expertos fuimos añadiendo el valor de las distintas variables que se han empleado tradicionalmente como medida de lectura, también el índice lector. El objetivo es analizar cuál de todas las alternativas es la más adecuada para representar la actividad lectora.

Evidentemente, esperábamos que la fiabilidad más alta se consiguiera con el índice lector por tener en cuenta para su obtención datos procedentes de diversas fuentes que habían resultado discriminativas. Los resultados obtenidos (tabla XXIV) avalan nuestra hipótesis. El valor de  $\alpha$  más alto se corresponde con nuestro índice de medida. Las medidas que se muestran con menor fiabilidad se corresponden con la información de los tres últimos libros leídos y estar leyendo un libro (ya hemos visto que estas medidas no resultaban totalmente adecuadas para estudiantes universitarios, por incluir también la lectura obligatoria). Así pues, parece que podemos confirmar la validez del índice lector.

### **7.2.2. Categorías del IL como nivel de lectura: hábito lector**

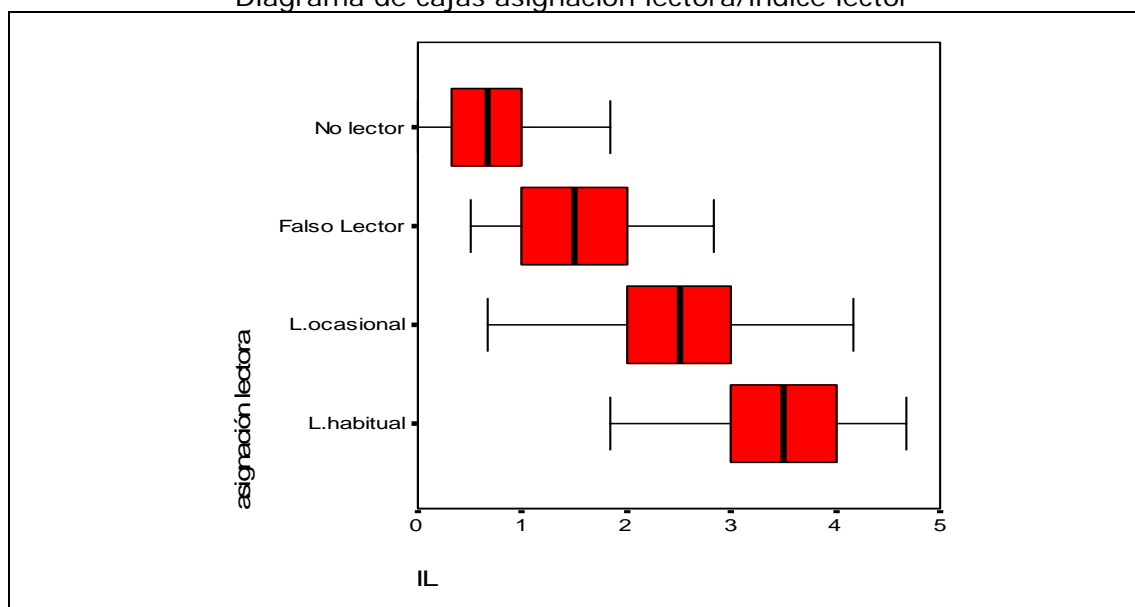
Queremos poder identificar el nivel de lectura de un sujeto a partir del valor obtenido en el índice lector, con el objetivo de determinar qué sujetos tienen adquirido el hábito lector y cuáles son sujetos potenciales de intervención en el campo de la promoción lectora.

Lo primero que tenemos que estudiar es si el IL actúa como medida diferencial en los grupos establecidos por la conducta lectora. Por ello, hemos segmentado de nuevo la muestra en función de la asignación lectora para conocer la distribución del IL en los grupos estudiados. Los descriptivos obtenidos para cada

grupo (tabla XXV) parecen mostrar valores diferentes para cada uno de ellos; el análisis inferencial de medias muestra significación en todas las comparaciones (tabla XXVI). Estos resultados parecen confirmar que podemos establecer agrupaciones en los valores del IL empleándolo como criterio de medida para el nivel de lectura. Tenemos que establecer los valores criterios de los niveles de lectura, emplearemos como fuente de información la distribución de los sujetos según la asignación lectora.

Hemos representado la distribución del índice lector en función de la asignación lectora con un diagrama de cajas (gráfica 1), que marca el valor máximo y mínimo; el valor medio de cada grupo; y la caja, que toma como valores de acotamiento los cuartiles primero y tercero de la distribución, es decir, representa el 50% central.

GRÁFICA 1  
Diagrama de cajas asignación lectora/índice lector

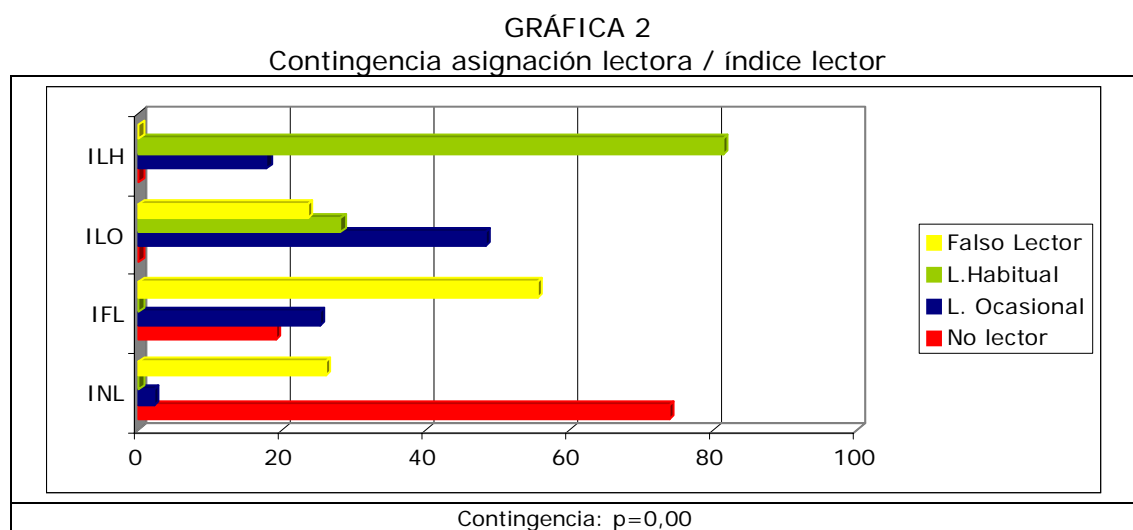


Como puede apreciarse en la gráfica, se produce una alineación de las cajas entre los grupos, marcando límites claros entre los IL de los grupos y dando idea de continuidad entre ellos, con solapamiento del 25% superior de una distribución con el 50% central de la siguiente. Estadísticamente, al estar situado un grupo sobre otro y coincidir el cuartil tercero de una distribución con el cuartil primero de la siguiente, el segmento derecho de las distribuciones se explicaría mejor bajo la distribución del siguiente grupo, y la cola izquierda con la distribución del grupo anterior, y así es como lo vamos a considerar.

Los no lectores se sitúan entre 0 y 1,83 de índice lector, situándose el 75% entre 0 y 1, pudiendo considerarse los límites definitorios de esta categoría. En el valor 1 del IL se sitúa el primer cuartil de la distribución de falsos lectores,

consideraremos este valor como el límite inferior de esta categoría, llegando el 75% de ellos al 2, lo consideraremos como límite superior del índice lector de nivel de falsa lectura. Los lectores ocasionales se sitúan entre 0,67 y 4,17 de índice lector, situándose el 50% entre 2 y 3, los consideraremos los límites para esta categoría. En el grupo de nivel de lectura habitual se encuentra el 25% en el valor 3, considerándolo el límite inferior de esta categoría; a partir de 4 los designaremos como grandes lectores.

Hemos estudiado la contingencia entre el nivel lector de los sujetos en función del IL y la asignación lectora que le correspondía por la información proporcionada según su conducta lectora. En la gráfica 2 aparecen representados los porcentajes de las contingencias. Todos los no lectores se reubican en categorías de ausencia de hábito lector (INL y IFL); del grupo de falsos lectores pasan el 25% al grupo de lectura ocasional, permaneciendo los demás en niveles de no lectura (INL: 19,1% y IFL: 55,6%) podría confirmar que realmente están falseando la información de su comportamiento lector, posiblemente ocasionada para proteger su imagen social como estudiantes universitarios.



Los sujetos que habían sido asignados como lectores ocasionales permanecen en la categoría de lectura ocasional en un 48,3%, un 28,2% pasa a nivel de lectura habitual y los demás a falsa lectura.

El 81,5% de los lectores habituales se quedan en el grupo de lectura habitual (un 25% de ellos en el nivel de gran lector), pasando los demás al nivel de lectura ocasional.

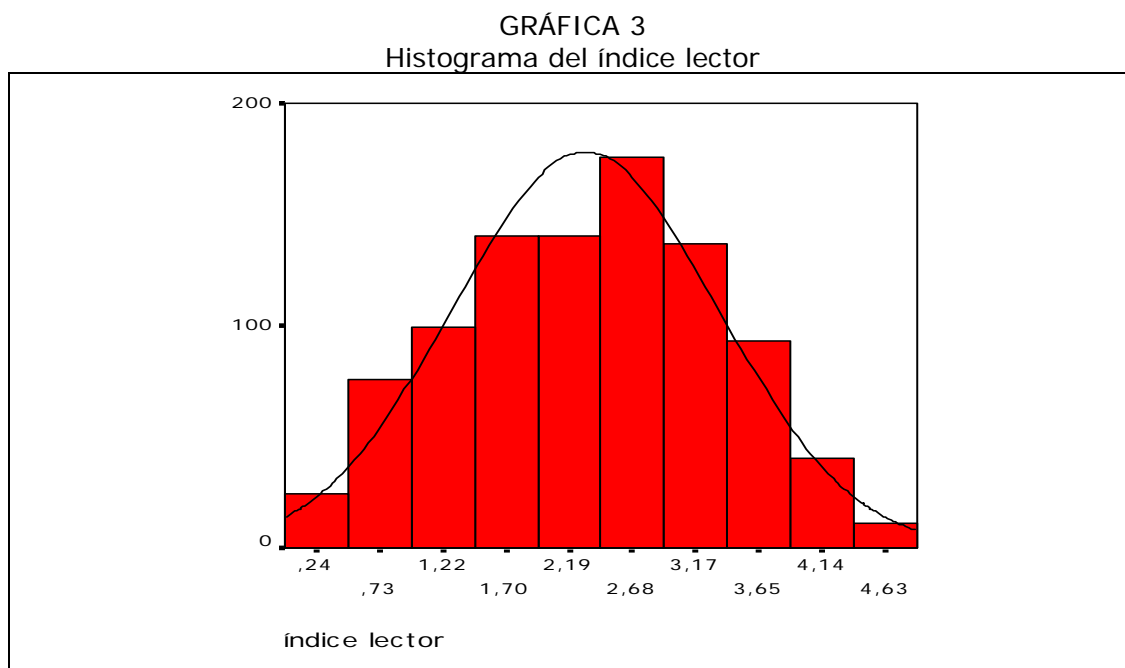
Así, el índice lector corrige algunas asignaciones lectoras, aunque quedando, básicamente, en el mismo bloque de lector/no lector. Las mayores convergencias se producen en los valores extremos, modificando los grupos que resultaban más problemáticos en la asignación lectora, lectores ocasionales y falsos lectores. En

torno al 25% de falsos lectores es modificado a lectura ocasional y el 20% de lectores ocasionales pasan a nivel de falsa lectura.

Quedan, por tanto, un 10,8% de sujetos en el nivel de no lectura, 25% en falsa lectura, 33,8% de lectura ocasional y 30% de lectura habitual (5,4% grandes lectores).

### 7.3. EL ÍNDICE LECTOR EN LA MUESTRA DE ESTUDIO

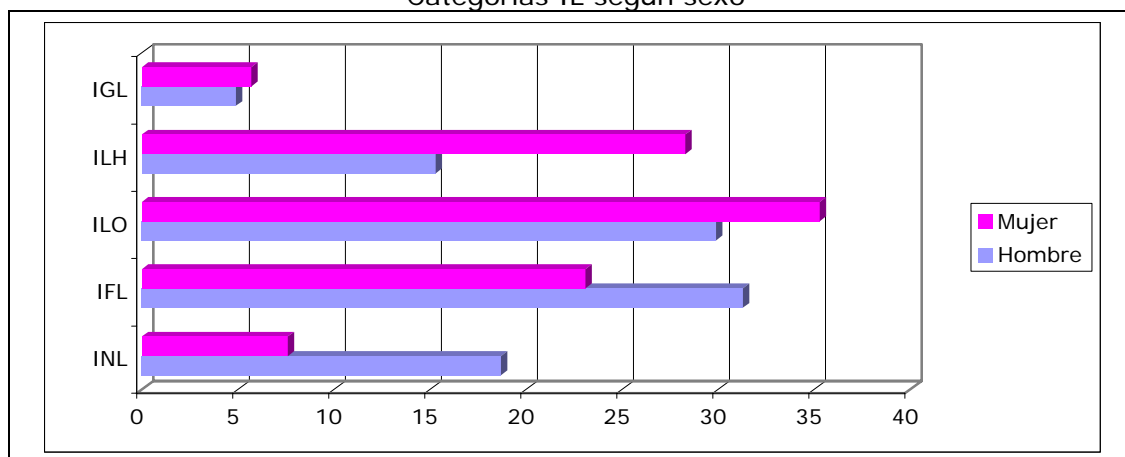
La distribución del IL en la muestra de estudio (gráfica 3) parece confirmar la mayor frecuencia de la conducta lectora en los sujetos universitarios, situándose el mayor porcentaje dentro de los valores de IL que representan la lectura. Aunque tenemos que tener en cuenta que se distribuye con una variabilidad muy alta significando mucha dispersión de lectura, que lleva a encontrar también sujetos no lectores que no encajarían en el estereotipo de 'estudiante universitario'.



Analizados los componentes del IL, los descriptivos de la muestra de estudio (tabla XXVII) sitúan la mayor homogeneidad en el componente de acceso siendo, además, el que alcanza la media más baja. El significado de este resultado indicaría una confirmación a la preocupación política y económica de la baja conducta de compra de libros, incluso en sujetos universitarios. En el extremo opuesto, el componente que alcanza la media alta es la percepción, el componente social de la lectura. Pensamos que este resultado confirmaría la valoración social positiva del sujeto lector.

Segmentada la muestra según sexo, los niveles de lectura muestran que en la distribución porcentual las mujeres se sitúan por encima de los hombres en las categorías de lectura (gráfica 4). El análisis inferencial de la comparación entre hombres y mujeres destaca la mayor actividad lectora actual de las mujeres, sólo semejante en el acceso a los libros.

GRÁFICA 4  
Categorías IL según sexo



La distancia menor en la lectura actual, según el sexo de los sujetos, se encuentra en el componente social, en la percepción lectora. Analizadas las preguntas de este componente, la diferencia se encuentra en el gusto por la lectura, que es más alto en las mujeres que en los hombres, resultando similar la valoración de su relación con la lectura. Así, aunque se lea menos, los factores sociales de valoración lectora llevan a una percepción positiva de la relación lectora. Posiblemente, porque la distancia con la lectura no sea socialmente bien admitida.

Hemos analizado también el componente de acceso a la lectura; en este sentido, el número de libros que le regalan es equivalente, pero vuelve a encontrarse diferencia a favor de las mujeres en el número de libros que han comprado en el último año; lo cual podría indicar diferencia en el acceso voluntario e intencionado a la lectura. La mayor diferencia estadística se produce en el componente motivacional ( $t=-3,87$ ), indicándose la importancia de los factores personales para llevar a cabo la actividad lectora.

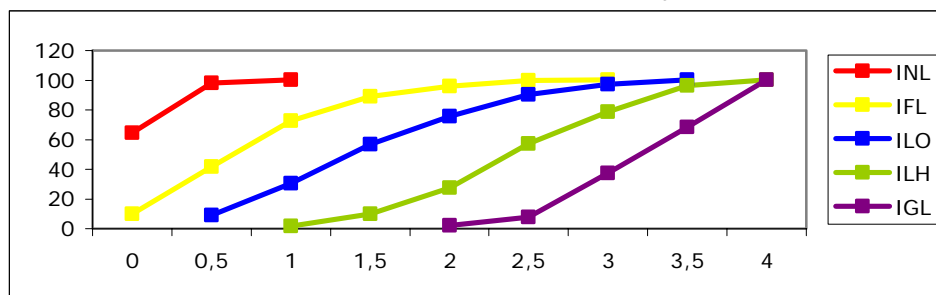
### 7.3.1. Componentes del IL y hábito lector

Queremos comprobar la distribución de cada uno de los componentes en función del hábito lector, para analizar en qué podría resultar diferencial la actividad lectora de los sujetos.

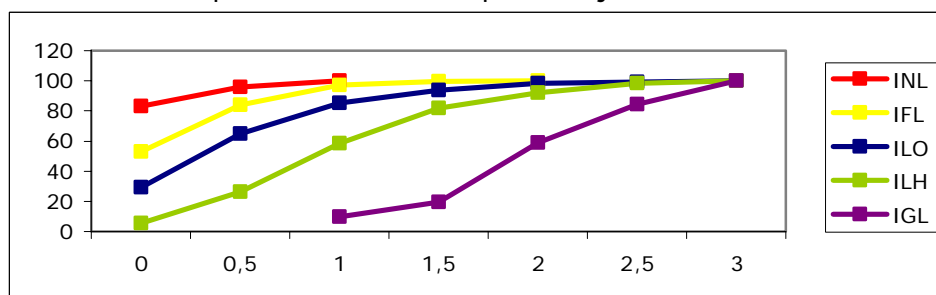
El componente de comportamiento (gráfica 5) alcanza valores claramente diferentes, incrementándose el valor del componente conforme se incrementa el

valor del IL. El componente de acceso a la lectura (gráfica 6) también actúa diferencialmente. El componente de percepción (gráfica 7) refleja los límites diferenciales de valoración en este componente para cada grupo de análisis. El componente motivacional (gráfica 8) marca distancia de los no lectores con los grupos de lectores, siendo, posiblemente, un elemento discriminativo muy importante de actividad lectora voluntaria (se sitúan en el valor de ausencia de motivación el 99% de los no lectores y el 50% de los falsos lectores, frente a ninguno de los lectores habituales y un 10% de lectores ocasionales). Pensamos que este componente podría actuar para detectar falsos lectores y a los sujetos lectores obligados; es decir, aquellos sujetos que realizan actividad lectora por encontrarse en contexto universitario. Lógicamente, si la actividad lectora se emplea como instrumento para conseguir un fin ajeno a la lectura, cuando se alcanza esa meta el instrumento ya no es necesario. Sólo se continuará con la lectura cuando exista motivación intrínseca y se disfrute con la actividad en sí misma.

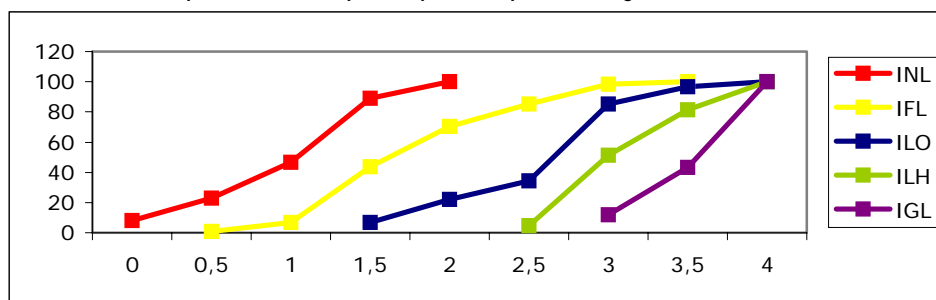
GRÁFICA 5  
Componente de comportamiento, porcentajes acumulados



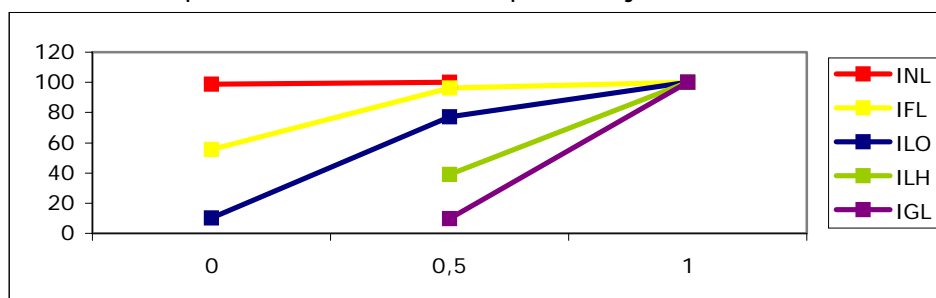
GRÁFICA 6  
Componente de acceso, porcentajes acumulados



GRÁFICA 7  
Componente de percepción, porcentajes acumulados



GRÁFICA 8  
Componente de motivación, porcentajes acumulados







## Capítulo 8:

# HÁBITO LECTOR Y CONTEXTO UNIVERSITARIO

Nuestro objetivo en este capítulo es analizar la influencia del contexto universitario en el hábito lector del sujeto.

Diversas investigaciones han encontrado prácticas de lectura superiores en los profesionales vinculados al campo de las ciencias humanas. Por ello, contrastaremos, en primer lugar, la actividad lectora que llevan a cabo los alumnos universitarios de distintos centros universitarios que hemos empleado en la recogida de información para analizar si existen diferencias entre los sujetos en función de los estudios que están cursando. Contreras (2002, 185) también afirma que “entre universitarios se registran diferencias importantes, tanto en grado de lectura como en la compra de libros entre los de letras y los de carreras de ciencias y técnicas”. Basándonos en esta premisa realizaremos el estudio en el contexto universitario agrupando a todos los estudiantes de las Ingenierías y de Arquitectura Técnica, considerándolos conjuntamente como ‘Politécnica’.

En el segundo punto, nos centraremos en analizar los hábitos lectores de los estudiantes universitarios en el momento de acceso a la universidad y en el período de finalización de la carrera. La finalidad es poder conocer si se producen diferencias vinculadas con la inserción en el contexto universitario.

Para llevar a cabo los contrastes estudiaremos la media del índice lector (IL) en cada grupo de estudiantes y emplearemos análisis inferenciales de las diferencias.

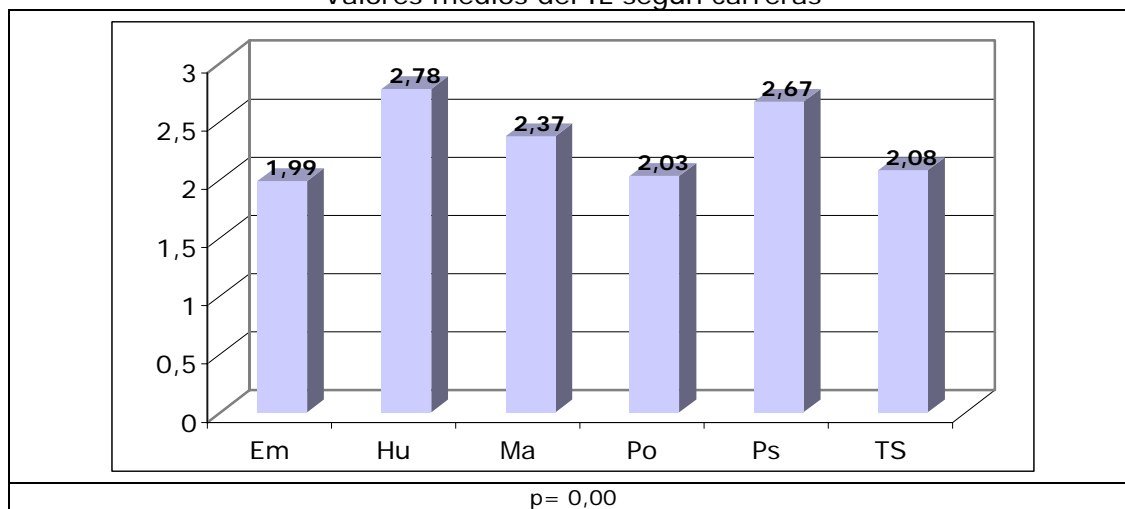
### 8.1. HÁBITO LECTOR Y CARRERA UNIVERSITARIA

La distribución de las puntuaciones del índice lector en cada centro abarca desde niveles de no lectura hasta el nivel de lectura habitual, excepto en la muestra de los alumnos de Humanidades en que no aparece ningún sujeto no lector.

Los valores medios de cada carrera (gráfica 1) confirman la hipótesis de partida, situándose los valores más elevados de lectura en los estudiantes de Humanidades (Hu) y de Psicopedagogía (Ps); los valores más bajos se

corresponden con los alumnos de la Politécnica (Po) y de Dirección y Administración Empresas (Em).

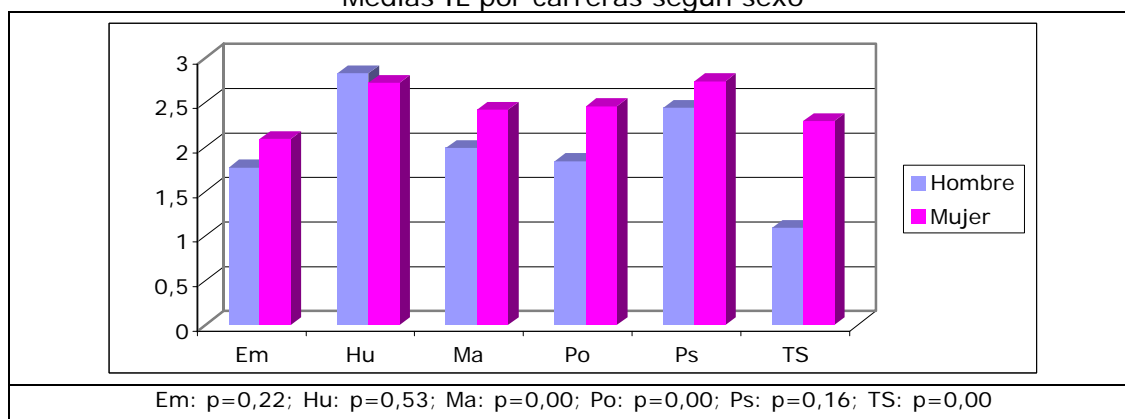
GRÁFICA 1  
Valores medios del IL según carreras



El análisis de varianza agrupa a los estudiantes de Humanidades y Psicopedagogía. Se produce una segunda agrupación entre los estudiantes de Trabajo Social (TS), Politécnica y Dirección y Administración de Empresas; quedando como grupo independiente los alumnos de Magisterio (Ma) situado entre ambos.

Debido a la diferente configuración sexual de las muestras de estudiantes de las distintas carreras, con superioridad de mujeres en Dirección y Administración de Empresas, Magisterio, Psicopedagogía y Trabajo Social; inferioridad en la Politécnica, e igualdad en Humanidades; y junto a la diferencia entre los hábitos lectores de hombres y mujeres encontrada en otros estudios y confirmada en nuestra muestra, hemos creído conveniente analizar los resultados de las diferencias entre hombres y mujeres de cada grupo (gráfica 2).

GRÁFICA 2  
Medias IL por carreras según sexo



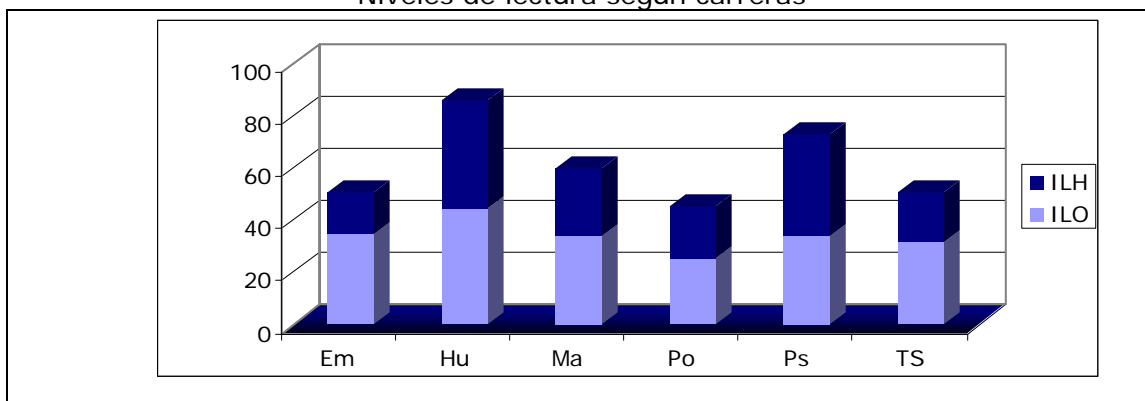
En las medias del índice lector para hombres y mujeres de los estudiantes de cada una de las carreras encontramos que, excepto en Humanidades, la media del índice lector es superior en las mujeres que en los hombres; a su vez, las desviaciones típicas son menores en el grupo de mujeres que de hombres (excepto en los alumnos de la Politécnica), significando una mayor homogeneidad de los niveles de lectura entre las mujeres que cursan los estudios analizados.

Segmentada la muestra según sexo y analizadas las diferencias del índice lector se mantienen, en líneas generales, las agrupaciones.

En el grupo de alumnos de Magisterio recogimos información sobre cinco especialidades: Inglés (In), Primaria (Pr), Audición y Lenguaje (AL), Educación Especial (EE) e Infantil (If). Los valores medios del IL en cada una de ellas son muy cercanos, manteniéndose también en la segmentación por sexos.

La asignación del nivel de lectura parece reflejar la distinta actividad lectora de los estudiantes que hemos recogido en la investigación, según la carrera que están cursando. Los porcentajes de sujetos lectores (gráfica 3) son más elevados en Humanidades y Psicopedagogía, con prácticamente igualdad en la distribución entre el nivel de lectura ocasional (ILO) y el nivel de lectura habitual (ILH); en los restantes grupos se produce un predominio del índice de lectura ocasional.

GRÁFICA 3  
Niveles de lectura según carreras



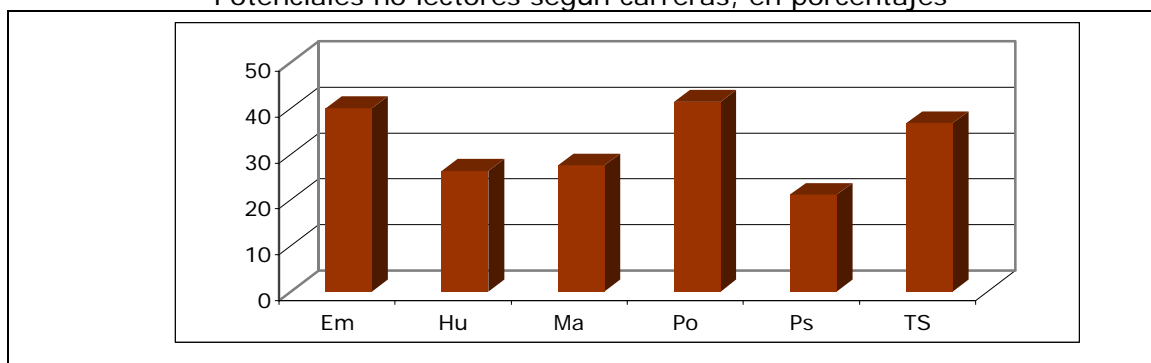
Los niveles de no lectura reflejan la misma distribución: Humanidades (0%) y Psicopedagogía (4,7%) son los que presentan menor proporción, Administración y Dirección de Empresas (26,9%), Politécnica (23,6%) y Trabajo Social (21,6%) con los mayores porcentajes; y entre ambos grupos los alumnos de Magisterio (10,8%).

Aunque todos los componentes del IL resultan diferenciales entre los estudiantes de las distintas carreras (tabla XXVIII), nos centraremos en el estudio del componente motivacional, por ser el que parece dirigir la conducta de lectura.

La diferencia, dentro de las fuentes personales aparece en el componente de la motivación lectora (FP1). Los contrastes de este componente entre las carreras señalan dos grupos: uno constituido por los alumnos de Humanidades, Psicopedagogía y Magisterio; y otro por los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas, Politécnica y Trabajo Social. Este resultado podría significar que los alumnos del primer grupo no sólo serían ahora más lectores, sino que, posiblemente, en un futuro las diferencias serán mayores, ya que, los alumnos de estos centros presentan mayor motivación interna hacia la lectura, realizando la actividad porque les gusta.

Si consideramos los sujetos que no han elegido ninguna de las opciones de los componentes motivacionales del IL, a los que podríamos considerar futuros no lectores cuando finalicen su estancia en el contexto universitario y desaparezca la lectura instrumental y obligada; los porcentajes alcanzados en los centros de estudio son diferenciales (gráfica 4) marcando con mayor porcentaje como grupos de futuros menos lectores a los estudiantes de Politécnica y de Administración y Dirección de Empresas.

GRÁFICA 4  
Potenciales no lectores según carreras, en porcentajes

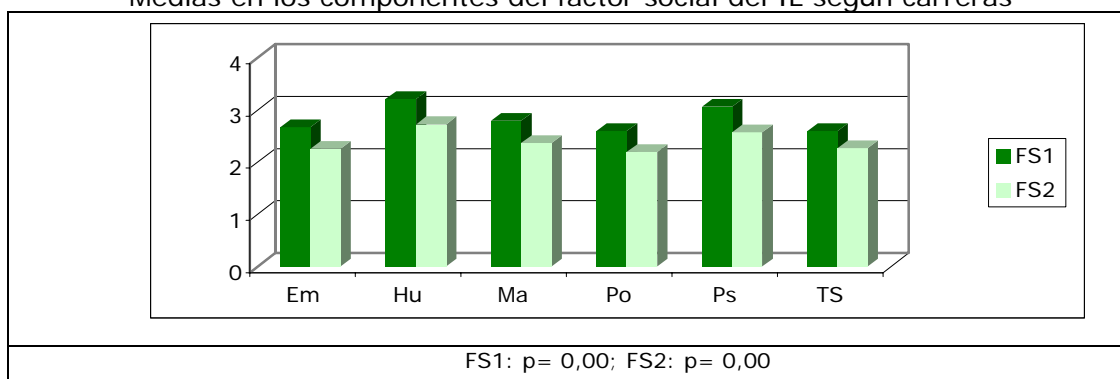


Contreras (2002) afirma que también es diferente la consideración de la lectura en los estudiantes de letras y en los de carreras técnicas y de ciencias, basándose en que para los primeros pasarlo bien incluye la actividad lectora, mientras que para los otros puede resultar más atractivo resolver un problema.

Para profundizar en el estudio de la consideración de la lectura y comprobar en nuestra muestra esta afirmación hemos analizado los componentes de las fuentes sociales del IL, la percepción lectora (gráfica 5). En todos los grupos es superior la valoración del gusto lector (FS1) que la percepción de la relación con la lectura (FS2), pero en ambos casos se distribuyen de forma diferencial, agrupándose, de nuevo, los estudiantes de Humanidades y Psicopedagogía con valores superiores a los demás.

Estos resultados confirmarían mayores niveles de lectura voluntaria en los estudiantes de ciencias humanas; la previsión de no lectura lleva hasta casi la mitad de no lectores en los estudiantes de las carreras de ciencias.

GRÁFICA 5  
Medias en los componentes del factor social del IL según carreras



## 8.2. CONTEXTO UNIVERSITARIO Y LECTURA

En este apartado nuestro interés es analizar la influencia del contexto universitario en el desarrollo del hábito lector, para ello estudiaremos el índice lector segmentando la muestra en función de la situación universitaria en la que se ubica el sujeto: al inicio de su carrera o realizando el último año de sus estudios. La muestra se distribuye en un 37,9% de sujetos en situación de inicio y un 33,8% en situación de finalización (el 28,3% restante se sitúa en los cursos intermedios). Los alumnos de Psicopedagogía no entran en los análisis de este apartado por tratarse de estudios de segundo ciclo que se cursan en sólo dos años académicos, con lo que la comparación inicio / finalización podría perder sentido.

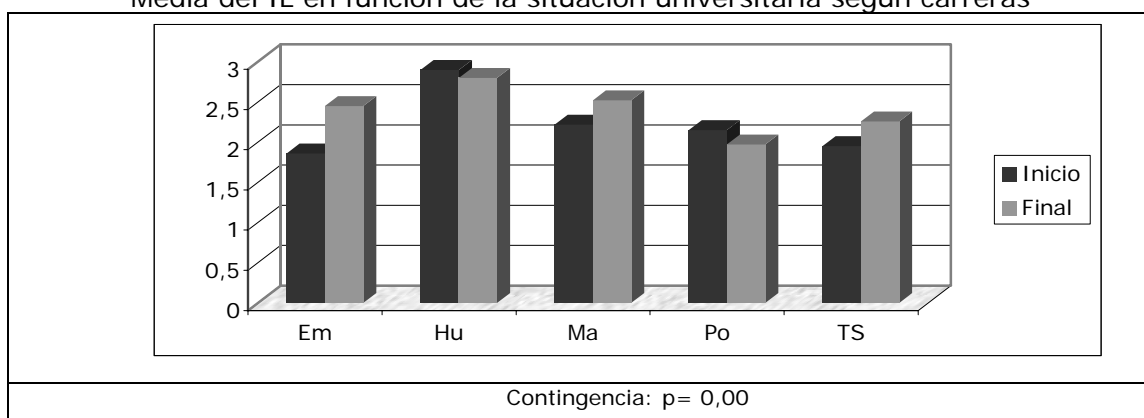
Comparada la media del índice lector en los alumnos que están en primer curso universitario ( $M=2,17$ ) y los que se encuentran en el último curso de la carrera ( $M=2,47$ ) la diferencia alcanza significación estadística ( $p=0,00$ ). Analizada la influencia universitaria en función del sexo de los sujetos, es significativa tanto para los hombres ( $p=0,02$ ) como para las mujeres ( $p=0,00$ ).

En el componente del índice lector de acceso a la lectura no llega a ser significativa la diferencia entre los alumnos de inicio y finalización ( $p=0,69$ ); pero sí en todos los demás componentes. Las mayores diferencias se encuentran en el componente motivacional y en la percepción.

Estudiadas las diferencias entre el IL de inicio y el IL de finalización en cada uno de los estudios universitarios (gráfica 6) los estudiantes de Humanidades se mantienen en igualdad en los dos momentos, los alumnos de la Politécnica

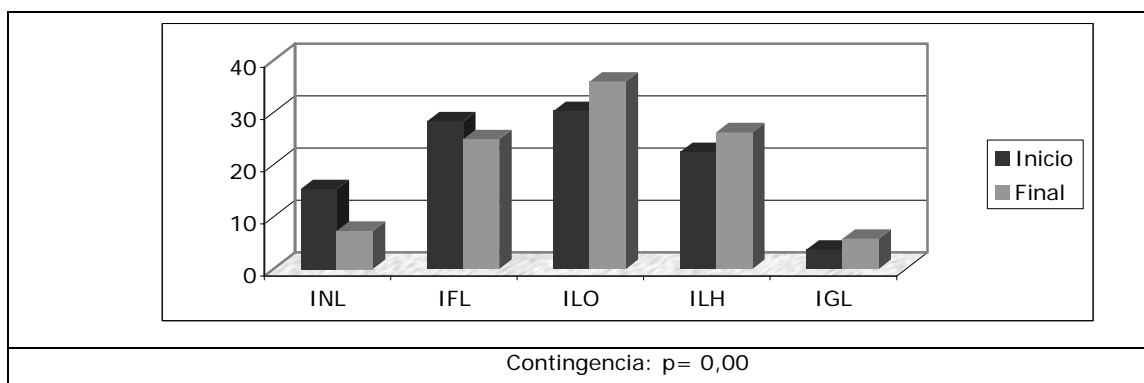
muestran un ligero descenso, y en los demás se produce un incremento del índice lector.

**GRÁFICA 6**  
Media del IL en función de la situación universitaria según carreras



Si nos centramos en el estudio de los niveles de lectura en el inicio y en momento de la finalización de los estudios (gráfica 7), los porcentajes de distribución de las categorías se han modificado: se reducen los porcentajes de las categorías de nivel no lector y se incrementan las de lectura, pasando de 29,5% en nivel de lectura ocasional a 34,3%, y de 22,4% a 29,1% en el nivel de lectura habitual.

**GRÁFICA 7**  
Nivel de lectura según la situación universitaria, en porcentajes



Por último, estudiando la evolución en posibles no lectores, en función de la puntuación del componente motivacional, también se aprecia una modificación en los porcentajes de potenciales no lectores, pasando de un 35,5% en los alumnos de entrada a un 27,6% en los alumnos de salida. La contingencia alcanza significación estadística ( $p=0,00$ ).

Si realizamos la segmentación según la carrera cursada, aunque las diferencias entre ellas aparecen desde la entrada en la universidad ( $p= 0,02$ ) éstas se incrementan en el momento de la finalización de sus estudios ( $p= 0,00$ ).

Parece, por tanto, que se produce algún cambio en la actividad lectora voluntaria de los sujetos en el contexto universitario, dirigido a un incremento del hábito lector; aunque las diferencias existen desde el ingreso, pareciendo responder la elección de la carrera y el hábito lector a intereses comunes. Tal vez, no se podría hablar tanto de la influencia de la profesión en cuanto al nivel de lectura, sino de las motivaciones y valores personales de los sujetos que les dirigen tanto a la elección de sus carreras, como a la propia lectura.





## **Capítulo 9:**

# **CONCLUSIONES**

En este último capítulo retomaremos los resultados obtenidos en los capítulos anteriores con el objetivo de poder establecer las conclusiones del trabajo que hemos llevado a cabo. Hemos preferido presentarlas conjuntamente por la fuerte interrelación que existe entre las tres fases de la investigación. A continuación presentamos las consecuencias para la intervención que se podrían derivar de los resultados obtenidos. Presentaremos también, en otro apartado, alternativas de medición del hábito lector que incluyen algunas medidas correctoras del modelo de instrumento utilizado y ampliación de la recogida de información que consideramos importante para poder incluir en posteriores estudios. Para finalizar, realizamos unos breves comentarios sobre las perspectivas de investigación que se podrían derivar del trabajo realizado.

### **9.1. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación nos llevan a confirmar los datos proporcionados por las encuestas nacionales sobre una frecuencia superior en la conducta lectora de los sujetos universitarios respecto a la globalidad de la población. De la misma manera que se encuentran porcentajes superiores de lectura en las mujeres que en los hombres, las cuales dedican más tiempo a esta actividad y leen un número superior de libros al año; aunque los hombres destacan en el bloque de lectura diaria, posiblemente, porque incluyen en su autoinforme el tiempo dedicado a la lectura de prensa, que es realizado más frecuentemente por ellos.

Respecto a la lectura que llevan a cabo los estudiantes universitarios, predomina la lectura ocasional, incluyendo libros de lectura obligada en su currículo de formación universitaria, lo que podría interpretarse como que leen más por encontrarse en un contexto formativo; reflejado también en el acceso a la compra por la necesidad de disponer de los libros, aunque, con un bajo nivel de ejecución de la conducta de compra. Este dato confirma la preocupación del sector de editores por los valores de venta de su producto.

En el tipo de libro de lectura que seleccionan, se reproducen también los datos nacionales con predominio de la novela; aunque hay que señalar la gran variabilidad de títulos, entre los que se encuentran representados también los best-sellers. Aparecen marcadas preferencias por escritores como Arturo Pérez Reverte, Gabriel García Márquez e Isabel Allende de lengua castellana; Ken Follet y J. R. R. Tolkien entre los escritores extranjeros.

En general, se dirigen hacia la lectura porque les gusta, aunque destaca también, casi en igual medida, el utilitarismo de la lectura, que se refleja más en los hombres. Este hecho, quizá, podría ser la explicación de la mayor frecuencia de lectura de prensa en los hombres. Aparece también la obligatoriedad de la lectura, por estar los sujetos encuestados en período de formación académica. La justificación que hacen los sujetos de no leer refleja la configuración sociocultural del ocio y la baja motivación social hacia la lectura de nuestro contexto, acudiendo a pretextos como la falta de tiempo, cuando en nuestro estilo de vida actual se dispone de más tiempo libre que en ninguna otra época. Parece que se perciben dos fenómenos: el primero es la escasa relevancia social del tiempo dedicado a la lectura, de manera que el ocio se define culturalmente con la realización de otras actividades, principalmente consumistas, con lo que el tiempo de lectura no entra en esta configuración. En segundo lugar, la no disponibilidad de tiempo libre marca una imagen social de prestigio. Unidos ambos fenómenos, la mejor opción parece que es apelar a la no disposición de tiempo libre para ser lectores, con lo que se alcanza prestigio a la vez que se encuentra justificación para no realizar una conducta socialmente valorada y que el estudiante universitario debería llevar a cabo para mantener su estatus. Además, añaden una elevada motivación hacia la lectura, informando que querrían poder leer más, y que les gusta leer, situándose socialmente como personas interesadas en y por la lectura. Así, decir que no se dispone de tiempo libre para leer actúa como una excusa perfecta, a nivel personal y social, manteniendo la imagen y la autoestima como persona lectora a la que sus obligaciones no le dejan tiempo para llevar a cabo la actividad lectora. De hecho, perciben que mantienen una relación positiva con la lectura y se consideran a sí mismos como sujetos lectores.

Cuando les solicitamos información de su infancia, acudiendo a sus recuerdos vinculados con la lectura, aparecen diferencias entre la memoria lectora infantil de los hombres y de las mujeres. No entramos en discusiones sobre si los hechos son reales o no, consideramos que es importante el recuerdo en sí mismo, puede que no lo recuerde pero que sí que hubiera existido la conducta en la infancia, pero el hecho de no recordarlo indicaría que no ha dejado huella en su socialización y ahí es donde radica su importancia. Las mujeres informan que les

gustaba más leer desde su infancia que los hombres, que les contaban más cuentos, que les regalaban más libros y que les gustaban más los libros con los que les obsequiaban.

La representación social es una construcción personal que se elabora en interacción social; por tanto, son entidades tanto personales como sociales y, por ello, nos sirven para conocer las imágenes sociales del libro y del lector en los estudiantes universitarios, pero también el reflejo de la sociedad, ya que se construyen en coherencia con los valores del contexto sociocultural donde están inmersos los sujetos.

Hemos analizado las representaciones sociales del sujeto y del objeto de la lectura, del lector y del libro, por entender que son los dos elementos constituyentes de la actividad lectora.

En la representación del libro aparecen atributos referidos a dos campos, uno que representa al libro como objeto y otro que se corresponde con la interacción que mantiene el sujeto con el objeto. Creemos que este resultado es importante por considerar que la lectura es una tarea activa en la que la implicación del sujeto juega un papel importante. De este modo, se refuerza la concepción de la lectura de la que hemos partido, del acto lector como actividad dinámica de interacción del sujeto con el texto. Además, dentro del factor de interacción, sobresalen los atributos referidos al componente emocional de la relación, destacando que la lectura no es sólo una tarea cognitiva, sino que es capaz también de despertar las emociones del lector.

Comparativamente, el buen libro y el mal libro comparten el mismo esquema representacional, pero con diferente distribución cuantitativa y cualitativa a la hora de referirse a ellos. Cualitativamente, el buen libro se define con atributos de carácter positivo mientras que para calificar al mal libro se utilizan atributos de sentido negativo, en muchos casos, empleando adjetivos contrarios para calificar a uno y a otro. Cuantitativamente, la interacción personal se evoca con más frecuencia para representar al buen libro, lo que refleja la implicación del sujeto en la lectura; al contrario que ocurre para el mal libro, donde se acude con más frecuencia a los atributos del propio libro para caracterizarlo como malo, lo que supone una reducción de la responsabilidad del sujeto en la no ejecución de la conducta lectora.

Sin ninguna duda, para disfrutar de la lectura es preciso que el libro con el que se realiza la actividad no presente dificultades de comprensión, ni de desciframiento para el lector. Esta idea es reflejada en la representación social del mal libro, pero la incógnita que nos planteamos es si realmente se trata de una característica del libro o es el propio sujeto el que tiene dificultad para acceder al

mismo. Parece, más bien que esto actúa como justificación de la práctica social de no leer, buscando la aceptabilidad de no leer, responsabilizando al objeto de la interacción en vez de al sujeto, que es el agente activo de la relación. Se trata de elaborar una identidad social gratificante, que permita el distanciamiento de la lectura sin asumir la responsabilidad de la acción.

Respecto a la representación social del lector, los estudiantes universitarios coinciden en que es más que la persona que lee o que no lee. Los atributos evocados para caracterizar al lector pueden agruparse en tres factores: uno dirigido a la lectura y a las variables lingüísticas vinculadas con la actividad lectora, otro que agrupa características personales y un tercero dirigido a las condiciones contextuales. Coincidiendo con esta estructura representacional se caracteriza al buen lector y al mal lector, produciéndose diferencias en la distribución del peso de los factores para uno y otro concepto. Así, para representar al buen lector se produce un predominio de las características personales del sujeto, mientras que para el mal lector las características lingüísticas y el factor contextual son más elevadas. Podemos entender que el buen lector además de gustarle la lectura y tener buenas capacidades lingüísticas, presenta una serie de características asociadas, posiblemente como consecuencia de su actividad lectora, como ser culto, inteligente, interesado por el conocimiento, ameno, creativo, etc. Aparece también reflejada una forma de enfrentarse a la lectura con espíritu crítico, reflexionando sobre la lectura y que profundiza en los contenidos. Por el contrario, la categorización del mal lector se dirige a factores de desinterés hacia la lectura, a que sólo lee de forma obligada. Otra diferencia fundamental se produce en el recurso al factor contextual que es más evocado para mal lector, considerando que el mal lector no tiene tiempo para leer y que tiene otros intereses en su tiempo de ocio. Actitudinalmente, los atributos del buen lector tienen una dirección positiva, al contrario que las del mal lector.

Estos resultados suponen una imagen social positiva del lector, representado como un sujeto que toma la opción personal de dedicarse a la actividad lectora por interés y que refleja las consecuencias de leer: cultura, pensamiento crítico, independencia... Aparece también reflejado en la representación social la inserción de la lectura en su estilo de vida, como una actividad cotidiana que ejecuta por satisfacción, porque le gusta.

Nuestros sujetos de estudio son alumnos universitarios que llevarían asociada a su imagen social la ejecución de la actividad lectora por las dos inserciones sociales que presentan: son estudiantes y son universitarios. Este hecho, unido a la representación social positiva del lector, provoca que algunos sujetos busquen distorsionar su imagen lectora como consecuencia de la obtención

de la deseabilidad social. Esta circunstancia nos ha llevado a situar a estos sujetos en un grupo independiente de estudio, que hemos denominado 'falsos lectores'. Este grupo presenta características diferenciales, que vienen reflejadas tanto en su patrón de lectura como en las variables de adquisición de la misma.

El análisis del patrón de lectura confirma los atributos evocados en la representación del lector, no se trata sólo de leer más, también es diferente la forma de llevar a cabo la lectura y la motivación que dirige esta actividad.

Lo que define al sujeto sin hábito lector no es exactamente no leer, sino leer sólo por obligación y con una motivación instrumental, restringiendo su actividad lectora al mínimo exigido y apelando a la ausencia de tiempo para dedicarse a la lectura. La selección de libros de lecturas se dirige, casi exclusivamente, a las novelas; en la lectura de prensa y revistas destaca la selección de prensa deportiva y revistas del corazón. Perciben su relación con la lectura como regular pero, sin embargo, consideran que su nivel lector es normal. Refleja un estilo de vida en el que la lectura voluntaria no aparece. Entendemos que se trata de sujetos sin hábito lector con independencia de que puedan haber leído esporádicamente alguna novela, lo que puede llevarles a protegerse socialmente y englobarse en una normalidad aparente.

El patrón de lectura de los sujetos lectores queda definido por la realización de la conducta voluntaria de leer y por el interés hacia los libros y los autores. Pero no se trata sólo de leer más, aparecen diferencias en la propia conducta lectora: selección predominante de lectura de novelas, pero combinada con todos los géneros literarios, lectura de prensa nacional y de revistas de actualidad. Se dirigen a la lectura por una motivación intrínseca: les gusta y se entretienen leyendo; motivación que también queda reflejada en el acceso a los libros porque les apetece y les gusta tenerlos; regala libros y es obsequiado con ellos, también accede al préstamo bibliotecario. Valora positivamente su relación con la lectura y se percibe con un buen nivel lector.

Si acudimos al patrón de lectura de los lectores habituales y de los grandes lectores se confirma la importancia de la ejecución de la actividad lectora, que se encuentra insertada dentro de sus actividades cotidianas y entra a formar parte de su estilo de vida, refrendándose con el mayor acceso a los libros a través de todas las vías analizadas, destacando principalmente la compra y el obsequio de libros. Queda también reflejada la importancia de las variables motivacionales que dirigen el acto lector, tanto en la conducta lectora como en el acceso a los libros, destacando básicamente la motivación intrínseca de leer por leer, porque les gusta la lectura.

Los falsos lectores se ubican en un patrón lector intermedio, leen alguna vez pero esta conducta no está encajada en su estilo de vida, tienen un acercamiento esporádico a la lectura, no disgustándoles esa actividad pero sin llegar a estar insertada en su tiempo de ocio. Su motivación lectora, básicamente, es para estar informados y recurren a la falta de tiempo para justificar su nivel de lectura que valoran adecuado, lo que les lleva a percibirse como lectores, aunque realmente no tienen desarrollado el hábito de leer.

Analizados estos resultados, conjuntamente, resalta la relevancia de las variables psicosociales, fundamentalmente perceptivas y motivacionales, en la elección de la lectura como conducta habitual o como acto instrumental, en función de ello se inserta o no en su estilo de vida como actividad de ocio.

En el análisis de las variables infantiles vinculadas con la adquisición de la conducta lectora, encontramos que todos los sujetos informan de que les contaban cuentos durante su infancia. Posiblemente, la diferencia radique no en la presencia o en la ausencia de estas primeras narraciones, sino en la calidad de la interacción en las mismas. Aparecen estas conductas con más frecuencia en los hogares lectores, lo que podría indicar que pueden actuar como inicio de la prealfabetización lectora, al transmitir conjuntamente emociones.

Aparece como variable importante el obsequio de libros en la infancia, pero no tanto en el obsequio del libro, que es más común, como en la satisfacción por el obsequio. Creemos que este hecho es importante por su vinculación con el gusto por la lectura durante su infancia, pues se trata de las primeras relaciones con la lectura que, si son gratificantes, provocan nuevos acercamientos. Analizado el gusto lector infantil del que informan los estudiantes universitarios, resulta como un factor muy importante en el desarrollo del hábito lector, no obstante es importante destacar que no parece imprescindible; encontramos también sujetos lectores que iniciaron su andadura en edades más tardías y otros que, aún a pesar de informar de aspectos positivos en la infancia no han desarrollado plenamente la conducta lectora. Esto nos lleva a considerar que el desarrollo lector es un continuo que hay que potenciar durante toda la infancia y que, aunque no se haya conectado en los primeros años, puede desarrollarse a lo largo de la infancia.

Existe otro punto en el desarrollo infantil que nos ha parecido muy importante, se trata de las diferencias que aparecen en la información que proporcionan sobre su infancia los chicos y las chicas. En este sentido las chicas aparecen como las que han recibido más estimulación y a las que les gustaba más la lectura desde las primeras edades. Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel de la educación en la lectura de niños y niñas, y plantearnos si las diferencias que se encuentran no se deben realmente a la socialización del género. Sin ninguna duda,

la interacción social es un proceso activo en el que intervienen todos los agentes sociales implicados, los padres marcan las pautas de la interacción, pero también los niños pueden marcar la dirección de la misma. Quizá, los padres actúen de forma diferencial en la estimulación de los niños y de las niñas; pero a su vez, los niños y las niñas pueden responder de forma diferencial en función de cómo han sido estimulados; por tanto, podemos entender que las diferencias de lectura entre niños y niñas pueden deberse a la diferencia social que está construyendo el género. Posiblemente, más que hablar de diferencias según el sexo debíamos haber planteado diferencias según el género, sin embargo hemos mantenido ésta por ser la norma seguida en las anteriores investigaciones, pero pensamos que sería importante seguir indagando en esta línea para analizar la formación de hábitos lectores en niños y en niñas.

Directamente vinculados con la lectura en la infancia se encuentran los procesos de socialización familiar dirigidos a la conducta lectora. En función de los resultados obtenidos podemos afirmar que es importantísimo la presencia de un modelo lector en el contexto del niño, que le sirva de guía para la adquisición de los hábitos lectores. La influencia se produce no solamente en la imitación de la conducta, sino que va más allá en su acción, sirviéndole de guía durante el proceso de selección y de acceso al mundo de la lectura.

La existencia en el entorno de la figura parental lectora muestra su influencia desde el primer momento, contando más cuentos a los niños, despertando el primer contacto afectivo con la literatura infantil, pero también al facilitar más libros a los niños y más cercanos e interesantes. Evidentemente, el lector conoce y ama los libros, un lector adulto adquiere una obra de lectura que selecciona cuidadosamente para que sea del agrado del niño lector. Estos primeros encuentros literarios son la base para despertar el gusto por la lectura. Sin ninguna duda, poner en las manos de un primer lector un libro que no sea de su agrado provoca desconcierto y distanciamiento, mientras que lo contrario despierta interés y satisfacción.

Destaca el papel de la figura materna. Su influencia es básica durante la infancia: narradora de cuentos, facilitadora del acceso a los libros infantiles, transmisora del gusto hacia la lectura. Así pues, parece que el papel que debe desempeñar el modelo lector es conductual y afectivo. Conductual por el modelado y afectivo para despertar el gusto por la lectura. Ambos componentes guiarán al niño hacia una actitud positiva con respecto a la lectura y una motivación intrínseca al acto de leer, que será el que refuerce su hábito lector.

Pero también hay lectores que establecieron contacto con la lectura en el colegio, conforme disminuye el hábito lector de los padres se incrementa la

importancia del contexto escolar. No debemos olvidar la labor fundamental que realizan los maestros en la animación a la lectura, pero sí que queremos señalar que es imprescindible realizar la labor desde el gusto por la lectura y no, exclusivamente, desde la obligatoriedad, actuando en el contexto formal, reproduciendo el proceso de aprendizaje del contexto familiar, en el que el acercamiento a la lectura es paulatino y desde la emoción.

Parece que se comprueban en los resultados los planteamientos iniciales de los que hemos partido, pudiendo hablar de la adquisición y socialización de los hábitos lectores a partir de un mediador en el entorno social cercano del niño, que le acerque a los libros como instrumento de lectura y alternativa de ocio, y que descubran conjuntamente el gusto por la lectura y la atracción hacia los libros. La clave parece encontrarse en conseguir despertar el gusto por la lectura, en asociar el comportamiento lector con situaciones placenteras y gratificantes por sí mismas, para despertar una motivación intrínseca que dirija el nacimiento y el desarrollo del hábito lector.

En lo que respecta a las representaciones sociales del lector, en los sujetos lectores y no lectores reflejan un componente representacional común, pero con diferente distribución interna que parece actuar como refuerzo de su autoestima, apareciendo el fenómeno del favoritismo endogrupal al caracterizar tanto al buen lector como al mal lector, lo que lleva al predominio del interés por conocer de los lectores frente al desinterés específico por la lectura de los no lectores, y a recurrir a la falta de disponibilidad de tiempo para leer. Nos parece también importante apuntar que los falsos lectores se sitúan entre los no lectores y lectores, acercándose en la representación social del buen lector a los sujetos lectores, pero sin compartir la imagen negativa del mal lector en la que se acercan más a los no lectores. Es el grupo que evoca en mayor medida la falta de tiempo, actuando como justificación de su nivel de lectura. Reflejaría una indefinición del grupo, que podría indicar que no están engañando en sus respuestas sino que se trata más bien de un autoengaño, en el que rebajan las condiciones para ser lector y así poder ubicarse dentro de esta categoría. Se trata de un grupo fundamental en la intervención de la promoción lectora, que se encuentra cerca del grupo de sujetos con hábito lector.

De los resultados obtenidos hemos seleccionado las variables que actúan como discriminadoras de la actividad lectora y hemos construido un índice lector que agrupa junto a la actividad lectora que realiza el sujeto, la información sobre la motivación de compra y de lectura y variables perceptivas que recogen la influencia social, incluyendo preguntas directas e indirectas de más difícil manipulación. Se trata de una construcción matemática basada en principios estadísticos de distribución bajo la normalidad. Todos los componentes que lo constituyen han



resultado significativos y relevantes en la discriminación del hábito lector. De nuevo aparecen las categorías que habíamos establecido en la comparación de la conducta lectora: no lector, falso lector, lector ocasional, lector habitual y gran lector.

Empleando este índice para comparar los hábitos lectores de los alumnos universitarios, que cursan distintas carreras, encontramos diferente distribución del hábito lector según los estudios cursados, pero parece depender no propiamente de los estudios sino de los intereses y valores personales del sujeto, que le llevan a tomar ambas decisiones. Aparece menor hábito lector en los universitarios de carreras de ciencias, pero eso no impide que existan también lectores habituales y grandes lectores entre los estudiantes de estas carreras.

Por último, la universidad como contexto formativo parece actuar incrementando el hábito lector de sus estudiantes, produciéndose mayor conducta lectora en los sujetos que finalizan sus estudios, que en los que se encuentran en el primer año de carrera.

## **9.2. CONSECUENCIAS PARA LA INTERVENCIÓN**

Aunque no es nuestro objetivo en la realización de esta investigación el campo de la intervención, sí que desde los resultados obtenidos podemos realizar un marco de intervención centrado en los puntos que inciden sobre las variables que han alcanzado significación.

El gusto por la lectura aparece como una condición imprescindible para que se lleve a cabo la conducta lectora de forma voluntaria y se desarrolle el hábito lector, pero el gusto lector no es innato hay que despertarlo y modelarlo desde la primera edad, siendo fundamental la acción del entorno familiar para su desarrollo. Tenemos que tener en cuenta que el gusto por la lectura se genera sobre la base de una motivación intrínseca por leer, unido al disfrute de la actividad lectora. Estos requisitos confirman que no consiste sólo en leer, sino que, básicamente, consiste en disfrutar con la lectura, primero en compañía y, una vez adquirido el dominio de la conducta, en soledad. Es precisamente en los momentos de compañía lectora donde el niño puede aprender la emoción que acompaña a la lectura, si la percibe en el modelo.

Como aprendizaje que se adquiere en el proceso de socialización, requiere actuar desde la infancia y en un proceso continuo adaptado al nivel en el que se encuentra el aprendiz, proporcionándole la guía y el apoyo necesario para resolver satisfactoriamente la tarea. Es imprescindible que el entorno donde se encuentra el niño valore el tiempo de lectura y sean ellos mismos sujetos lectores, que actúen

como modelos de lectura, pero sin olvidar el entorno social más amplio donde se mueve el sujeto.

Hemos hecho referencia con toda intencionalidad a la valoración del tiempo de lectura, que creemos que se trata de una variable fundamental que se debe trabajar en las campañas de promoción a la lectura. Se produce una situación de contradicción social definida por una imagen muy positiva del lector, pero unida a una baja consideración del tiempo dedicado a la lectura, esta situación constituye una controversia de difícil solución a nivel microsocial. Es imposible llegar a ser un buen lector si no se lee, y es difícil dedicar tiempo voluntario a la lectura en un contexto social donde el tiempo de ocio se construye con opciones distintas a la lectura. Por supuesto, no se llega a ser lector de un día para otro, requiere dedicación y motivación, dos ingredientes que en la sociedad actual no se potencian con la suficiente intensidad. Por otra parte, resulta complicado ejecutar como niño una tarea que los adultos de su entorno más próximo no presentan.

Ahí es donde adquiere relevancia la escuela y, básicamente, el maestro como mediador de la lectura. Para los niños que no han establecido el proceso de prealfabetización lectora en la familia, la escuela constituye el primer contexto lector con el que se encuentran, debiendo actuar desde la estructura formal con planteamientos socializadores y con componentes emocionales favorables a la lectura. Pero no acaba ahí su influencia, hemos visto que es necesaria una actuación continua a lo largo de toda la infancia, siendo relevante el papel del contexto escolar sobre la actividad lectora de la infancia. La influencia del maestro se encuentra también en su papel como modelo social para los niños, siendo importante su propia conducta lectora en la acción educativa que lleva a cabo. Nos parece reseñable resaltar los valores de lectura de los estudiantes de magisterio, por la implicación que puede tener en su vida laboral.

Otro punto que ha resultado de interés para el desarrollo del hábito lector es la disponibilidad de recursos de lectura en el contexto del sujeto. De nuevo, en este punto alcanza significación la escuela como proveedora de recursos adaptados a los intereses y las necesidades infantiles, apoyando a la familia. También se incluye aquí la influencia de las bibliotecas escolares, bibliotecas de aula y las bibliotecas públicas.

Como consecuencia de todo lo anterior, las campañas de promoción lectora deben ampliar su campo de actuación a los núcleos familiares y a la potenciación del tiempo de lectura, no quedándose sólo con la valoración de la lectura en sí misma, sino haciendo extensivo el valor social de la actividad de leer y de la ejecución de la conducta como actividad de ocio. Los programas deberían ejecutarse dentro de una continuidad y con un seguimiento puntual de las acciones

y de los resultados obtenidos. Por otra parte, teniendo en cuenta las situaciones sociales diferenciales en las que se ubican los niños y jóvenes en función de su desarrollo lector previo y del contexto familiar, sería necesario realizar actuaciones diferenciales dependiendo de las situaciones particulares.

Y, por supuesto, resulta totalmente imprescindible trabajar a nivel del contexto sociocultural, incluyendo todas las instituciones públicas y privadas, implicándolas en los programas de animación y promoción lectora.

### **9.3. ALTERNATIVAS DE MEDICIÓN**

Pensamos que la opción para mejorar la medida de la actividad lectora es modificar las escalas de medida, transformándolas en escalas menos explícitas, en cuanto a la valoración de las respuestas por parte del sujeto, para evitar así que pueda falsear los resultados en la dirección de crear una imagen que no se corresponda con la realidad. También sería oportuno incluir planteamientos de medida implícitos.

Por ello, las propuestas que establecemos se dirigen a mejorar la información de las variables personales, motivacionales y sociales; y sólo de forma puntual, a la corrección cuantitativa.

Nuestras alternativas siguen dos direcciones: unas proponen modificar la escala de respuesta que se le presenta al sujeto, para garantizar la veracidad de la respuesta, en unos casos, y para obtener información más completa, en otros; la otra dirección, se dirige a modificaciones del planteamiento mismo de las cuestiones que se le presentan al sujeto, y a nuevas cuestiones que recogen información que valoramos de interés, para conocer diferentes aspectos sociales vinculados con la actividad lectora.

Éstas son nuestras propuestas:

- 1.- Las cuestiones de motivación, de lectura y de compra, presentarlas con indicaciones para que el sujeto establezca un orden en la elección de sus alternativas. Así quedaría más claro cuál es la motivación principal que dirige su conducta: instrumental o leer por leer.
- 2.- El gusto por la lectura es condición imprescindible para desarrollar el hábito lector, pero la respuesta puede estar dirigida con el empleo de una escala cerrada de alternativas. Por ello, consideramos más conveniente valorarlo con una escala continua de 10 puntos en la que se sitúe el sujeto en función de su valoración personal.

- 3.- Como medida indirecta de lectura se pueden emplear cuestiones de 'conocimiento lector' sobre autores y/o obras, planteadas no en términos de curriculum literario, sino sobre los personajes del libro o el contexto donde se desarrolla.
- 4.- La conducta de acceso al libro a través del préstamo bibliotecario no ha quedado claramente definida con las preguntas propuestas. Habría que ampliar la información con el número de libros que saca en préstamo y con el uso de bibliotecas públicas.
- 5.- Dentro del mismo campo de acceso al libro sería conveniente incluir alguna pregunta sobre el préstamo de libros entre el círculo de amigos. Nos proporcionaría información indirecta sobre la conducta lectora, pero también sobre los hábitos lectores del entorno social inmediato y de la valoración de la actividad lectora.
- 6.- Creemos que el estereotipo social del lector puede aportar información muy interesante como medida indirecta para la lectura. Por ello, proponemos continuar con la recogida de información cualitativa en este área que nos pueda ayudar a elaborar las categorías de representación, que, posteriormente, podríamos presentar para que el sujeto las valore con una escala de tipo de diferencial semántico.
- 7.- Posiblemente, el sujeto con hábito lector no solamente tiene actividad lectora actual, sino que tiene también planes de futuro sobre su actividad, en este sentido, podríamos incluir una pregunta con referencia al próximo libro que quiere leer.

#### **9.4. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

La primera consideración que debemos hacer es la conveniencia de realizar estudios interdisciplinarios vinculados con el campo de lectura. Hasta ahora lo más común son las investigaciones acotadas a los diferentes ámbitos: mecanismos de aprendizaje, comprensión de textos, análisis literarios, factores motivacionales, ... La lectura, el lenguaje escrito, es un objeto esencial de estudio de muchas disciplinas pero no es el objeto de ninguna disciplina concreta. De ahí, la necesidad de potenciar estudios que atiendan a las diferentes perspectivas de análisis para integrar los resultados como un todo.

Partiendo de esta consideración previa, consideramos como perspectivas importantes de futuro:

- 1.- Estudios longitudinales de seguimiento sobre la influencia de las variables psicosociales familiares y de infancia que han resultado significativas.

- 2.- Análisis intrasujetos en estudiantes universitarios para evaluar las modificaciones del hábito lector con su inserción en el contexto universitario.
- 3.- Validación del índice lector.
- 4.- Profundizar en el estudio del uso de las bibliotecas por los estudiantes universitarios.
- 5.- Realizar los estudios con continuidad para que puedan llevarnos a establecer conclusiones sobre la evolución social de los hábitos lectores.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1984). "A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction". En R. M. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval.
- Abric, J. C. (1989). "L'étude expérimentale des représentations sociales". En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1992). *Système central, système périphérique: leurs fonctions et leur rôle dans la dynamique des représentations sociales*. Comunicación a la primera conferencia internacional sobre representaciones sociales. Ravello, Italia.
- Abric, J. C. (1993). "Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations". *Paper of Social Representation*, 2, 75-78.
- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. París: Presses Universitaires de France.
- Abric, J. C. (1998). *L'approche structurale des représentations sociales: développements récents*. Ponencia presentada en la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. México.
- Adan, I. y cols. (1992). "Animación". *CLIJ*, 43, 8-12.
- Adler, M. (1996). *Cómo leer un libro*. Madrid: Debate.
- Aissani, Y. (1991). "Étude expérimentale de la transformation d'une représentation social dans le champ politique". *Revue Internationale de Psychology Sociale*, 4(3-4), 279-303.
- Albanell, P. (2002). "Contagiar". En AA. VV., *Hablemos de leer* (pp. 11-19). Madrid: Anaya.
- Alonso Tapia, J. (dir.) (1992). *Leer, comprender y pensar*. CIDE/MEC.
- Alonso, F. (2002). "El más grande de los tesoros". En AAVV, *Hablemos de leer* (pp. 21-30). Salamanca: Anaya.
- Alonso, L. E. y Conde, F. (1994). *Historia del consumo en España: una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo*. Madrid: Debate.

- Álvarez, A. (1994). "El desafío educativo de una cultura en cambio. Algunas reflexiones de la microhistoria para elaborar el futuro". *Comunicación y Lenguaje*, 24, 4-7.
- Alvira, F., García López, J. y Blanco, F. (2001). *La lectura en España*. Informe policopiado.
- Anderson, A. B. y Teale, W. H. (1990). "La lecto-escritura como 'práctica cultural'". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). Madrid: Siglo XXI.
- Angeletti, S. R. (1991). "Encouraging students to think about what they read". *The Reading Teacher*, 45/4, 288-296.
- Anula, J. J. (1994). "Educar actitudes y metas". *Comunicación y Lenguaje*, 24, 10-13.
- Arizaleta, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya.
- Ayestarán, S.; De Rosa, A. y Páez, D. (1987). "Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social". En, D. Páez y cols., *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social* (pp. 16-70). Madrid: Fundamentos.
- Baker, L. y Wigfield, A. (1999). "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement". *Reading Research Quarterly*, 34/4, 452-467.
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. París: Promoción Cultural y Ediciones de la UNESCO.
- Banchs, M. A. (1998). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Ponencia presentada en la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. México.
- Banchs, M. A. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". *Papers on Social Representations*, 9, 3.11-3.15.
- Banchs, M. A. (2001). "Representaciones sociales, memoria social e identidad de género". *Akadosmos*, vol2, 2.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall (Trad. cast. Pensamiento y Acción. Barcelona: Martínez Roca, 1987)
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BANESTO (1965). *Revista Anuario del Mercado Español*.
- Barbadillo, P. (1993). "La lectura infantil en el ámbito familiar". *Infancia y Sociedad*, 21-22, 138-147.



- Barriga, S. (1993). "Innovaciones en la Psicología Social Europea: la Escuela de Serge Moscovici". *Interacción Social*, 3, 47-94.
- Basanta, A. (1993). "En busca del lector". *Infancia y Sociedad*, 21-22, 107-119.
- Berge, A. (1981). *¿Con qué mundo se enfrentan nuestros hijos?* Madrid: Narcea.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1998). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Boletín de ANABA, 53, 1967.
- Borkowski, J. G. y Dukewich, T. L. (1996). "Environmental covariations and intelligence: How attachment influences self-regulation". En D. K. Detterman (comp.), *Current topics in human intelligence. Vol. 5, The environment* (pp. 3-15). Norwood, N. J.: Ablex.
- Borrego, C. (1997). "Narraciones televisivas y modelos ideológicos de socialización". *Cultura y Educación*, 5, 45-68.
- Bourhis, R. Y. y Leyens, J. P. (1996). "Percepciones y relaciones intergrupales: ¿dos soledades?". En R. Y. Buorhis y J. P. Leyens, (coord., edición española, J. F. Morales y D. Páez), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 23-28). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bourhis, R. Y.; Gagnon, A. y Moïse, L. C. (1996). "Discriminación y relaciones intergrupales". En R. Y. Buorhis y J. P. Leyens, (coord., edición española, J. F. Morales y D. Páez), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 139-169). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Bowey, J. A., Turnmer, W. E. y Prat, C. (1984). "The development of children's understanding of the metalinguistic term word". *Journal of Educational Psychology*, 76, 500-551.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast., *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós).
- Brown, A. I. (1985). "Mental orthopedics, the training of cognitivr skills: An interview with Alfred Binet". En S. F. Chipman, J. W. Segal y R. Glaser (Ed.), *Thinking and learning skills. Research and open question, Vol. 2*. Hillsdale, N.J.: LEA
- Brown, A. I. (1987). "Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms". En F.G. Weinert y H. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: LEA
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. Londres: Allen and Unwin.
- Bruner, J. (1981). "Vygotski: Una perspectiva histórica y conceptual". *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-17

- Bruner, J. (1991). *Acto de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Piados.
- Bueno, J. R. (1997). "Presencia y representación social de los Servicios Sociales en los medios de comunicación". *Redes*, 1.
- Bueno, J. R. (1998). *Les representations sociales de l'inadaptation*. Memorie Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. París.
- Caballero, J. M. (2002). "De lectores y lecturas". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 383-392). Madrid: Federación de Gremios de Editores.
- Caballero, J., Jiménez, G. y López, A. (1996). "El aprendizaje de la lectura". *CLIJ*, 89, 30-36.
- Cabruja, T. (1998). "Psicología social crítica y postmodernidad: Implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna". *Anthropos*, 177, 49-58.
- Camps, A. (1990). "Los objetivos lingüísticos de la comunicación". En M. Siguan (Ed.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: PPU
- Camps, A. y Dolz, J. (1996). "Presentación: Enseñar a escribir". *Cultura y Educación*, 2, 27-30.
- Camps, V. (2002). "La manía de leer". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 45-53). Madrid: Fundación General de Editores Españoles.
- Canals, R. (1997). *Informe del Laboratori de Lectura del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona*.
- Cano, A. (1988). *Hábitos lectores de los escolares de la región de Murcia*. Murcia: Dirección General de Educación y Universidad.
- Cansino, E. (2002). "La mirada auditiva". En AAVV, *Hablemos de leer* (pp. 31-43). Salamanca: Anaya.
- Cantero, F. J. (2002). "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura". En Tigero (coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 75-100). Madrid: MECD.
- Capozza, D. y Volpato, C. (1996). "Relaciones intergrupales: perspectivas clásicas y contemporáneas". En R. Y. Buorhis y J. P. Leyens, (coord., edición española, J. F. Morales y D. Páez), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 29-48). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Caravana, N. y Llabata, T. (1988). "El taller del libro". *Cuadernos de Pedagogía*, 164, 90-92.
- Casado, E. (2001). "Problemas de la Psicología Social y la teoría de las representaciones sociales". En E. Casado y S. Calonge (comp.),

- Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.
- Casado, E. y Calonge, S. (2000). "Representaciones sociales y educación". *Cuaderno de Postgrado*, 25, 7-11.
- Cazden, C. B. (1990). "La lengua escrita en contextos escolares". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-229). Madrid: Siglo XXI.
- Cendán, F. y Pazos (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Cerrillo, P. C. (1995). "Ver, oír y ... leer". En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coord.), *El niño, la literatura y la cultura de la imagen* (pp. 9-13). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (1996). "Literatura infantil, hábitos lectores y educación de valores". En S. Yubero y E. Larrañaga, *El desafío de la educación social* (pp. 213-220). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. (2001). "Concepto y caracterización de la literatura infantil". En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coord.), *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 79-100). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (coord.) (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Charmeaux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: CEAC.
- CIRES (1994). *La cultura como consumo*.
- CIS (2000). *Tiempo libre y hábitos de lectura*.
- Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1993). "Conceptos que los niños de educación infantil tienen sobre lo escrito". *Lenguaje y comunicación*, 8, 23-32.
- Clemente, M. y Domínguez, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.
- Cole, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente". *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). "La lectura infantil y juvenil". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 263-285). Madrid: Federación de Gremios de Editores.

- Contreras, J. (2002). "La lectura y sus circunstancias". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 165-209). Madrid: Federación de Gremios de Editores.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: Paidós/MEC.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/MEC.
- Crain-Thoreson, C. y Dale, P. S. (1992). "Do early talkers become early readers?. Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy". *Developmental Psychology*, 28, 421-429.
- Cramer, E. H. y Castle, M. (1994). *Fostering the love of reading: the affective domain in reading education*. IRA.
- Cubero, M. (1994a). "Algunas derivaciones de la teoría de la actividad". *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 3-18.
- Cubero, M. (1994b). "Una visión socio-cultural de la educación". *Comunicación y lenguaje*, 24, 14-16.
- D´Andrade, R. G. y Strauss, C. (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Miguel, A. (1996). *La sociedad española*. Madrid: Universidad Complutense.
- De Miguel, A. (1997). *Autobiografía de los españoles. Así nos vemos, ¿Así somos?*. Madrid: Planeta.
- De Miguel, A. (2001). *La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX*. Madrid: Planeta.
- De Miguel, A. y París, I. (dir. téc.) (1998). *Los españoles y los libros: hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura*. Madrid: Cegal.
- De Rosa, A. S. (1990). "Comparación critique entre les représentations sociales et la cognition sociale: sur la signification d'une approche développementale dans l'étude des représentations sociales". *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 5, 69-109.
- Del Amo, D. y Hernández, I. (1994). "Hacia el reencuentro entre psicología y educación". *Comunicación y Lenguaje*, 24, 8-9.
- Deschamps, J. C. (1983). "The Social Psychology of Intergroup, relations and categorical differentiations". En H. Tajfel (comp.), *The social dimension: European developments in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Giacomo, J. P. (1987). "Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales". En D. Páez y cols., *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social* (pp. 278-295). Madrid: Fundamentos.

- Díaz Rönner, A. (2001). *Cruz y cara de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Díez de Ulzurum, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Doise, W. (1983). Apprentissage, psychologie genetique et psychology sociale, une transformation de paradigmes. *Archives de Psychologie*, 51, 17-22
- Doise, W. (1985). "Les représentations sociales: définition d'un concept". *Conexions*, 45, 243-253.
- Doise, W. (1991). "Identidad social e identidad individual en las relaciones intergrupales". *Anthropos*, 27, 154-161.
- Doise, W. (1992). "L'ancrage dans les études sur les représentations sociales". *Bulletin de Psychologie*, 45, 189-195.
- Doise, W., Clémence, A. y Lorenzi-Cioldini, F. (1992). *Representations sociales et analyse de dones*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Downing, J. (1990). "La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 230-246). Madrid: Siglo XXI.
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Salamanca: Anaya
- Echebarría, A. y Páez, D. (1989). *Emociones. Perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos.
- Echebarria, A., Valencia, J. F. y Páez, D. (1987). "Medición en Psicología Social: actitudes y constructos representacionales". En D. Páez y cols. (Eds.), *Teoría y método en Psicología Social*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Elejebarrrieta, F. (1991). "Las representaciones sociales". En A. Echebarria, *Psicología Social Sociocognitiva*. Bilbao: Desclée de Bouwer.
- Elkin, F. y Handel, G. (1972). *The child and society*. New York: Random House.
- Ellis, S y Rogoff, B. (1986). "Problem solving in children's management of instruction". En E. E. Mueller, C. R. Cooper (Ed.), *Process and outcome in peer relationship*. Hillsdale, N.J.: LEA
- Engeström, Y. (1996). "Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning". En H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotski* (pp. 151-170). London y New York: Routledge.
- Equipo Peonza (1995). *ABCdario de la animación a la lectura*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- Equipo Peonza (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- Escribano, J. B. (1996). "Sobre animación a la lectura". *Alminar*, 38, 21-25.
- Estevan, M. y Jover, G. (1997). "El derecho a no leer". *CLIJ*, 94, 31-35.

- EURODOXA (1994). *Estudio sobre la sociedad lectora*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Fährmann, W. (1979). *El niño y los libros. Cómo despertar una afición*. Madrid: SM.
- Farr, R. M. (1992). "Les représentations sociales: la théorie et ses critiques". *Bulletin de Psychologie*, 45, 183-188.
- Feliu, D. (2002). *Encuesta del hábito lector curso 2000-2001*. Madrid: Fundación Bertelsmann.
- Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder.
- Fernández Blanco, V.; García Díez, M. y Prieto, J. (1999). "Los hábitos de lectura en España: características sociales, educativas y ambientales". *Revista de Educación*, 320, 379-392.
- Fernández Paz, A. (2002). "Como quien bebe agua". En AAVV, *Hablemos de leer* (pp. 77- 88). Salamanca: Anaya.
- Ferniot, C. (1999). "Comment lisez-vous?". *Lire, nov.*, 48-56.
- Ferreira, L. (2002). "Tribulaciones de la edad tardía. Familia y lectura en la sociedad española". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 287-305). Madrid: Fundación General de Editores Españoles.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993, 14ª ed.). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Colombia: Siglo XXI.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socializaciones mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Fiering, S. (1981). "Unofficial writing". En D. Hymer, *Literacy in school and community*. Informe para el National Institute of Education.
- Fisher, H. (1991). "Three accounts of human development". En J. Radford y E. Govier (Eds.), *A textbook of psychology*. Londres: Routledge.
- Fiz, M. R., Goicoechea, M. J., Iburicu, O. y Olea, M. J. (1999). "Los hábitos de lectura y su relación con otras variables". *Huarte de San Juan, Filología y Didáctica del Lenguaje*, 5, 7-31.
- Flament, C. (1993). "Request to all resarchers in the field of social representations". *Ongoing Production on Social Representations*, 1, 137.
- Flament, C. (1994). "Structure, dynamique et transformation des représentations sociales". En J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*. París: Presses Universitaires de France.

- Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1984). "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 139-157
- Forman, E. A. y McPhail, J. (1993). "Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities". En E. A. Forman, N. Minick y C. A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. (pp. 213-229). Nueva York: Oxford University Press.
- Francoise, F. (1995). "Andamiaje y diálogo". En M. Monfort (Ed.), *Enseñar a hablar* (pp. 59-80). Madrid: CEPE.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Froufe, S. (1995). "El protagonismo de la familia ante la transmisión de los valores sociales". *Documentación Social*, 98, 61-71.
- FUINCA (1993). *El sector del libro en España: situación actual y líneas de futuro*. Madrid: Fundesco.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1989). *Leer en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gambrell, L. B. (1996). "Creating classroom cultures that foster reading motivation". *Reading Teacher*, 50, 14-25.
- García Calvo, A. (1996). *Contra el hombre*. Madrid: FELAL.
- García Garrido, M. (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria*. Madrid: INCE/MEC.
- García Guerrero, J. (1997). "Leer en la escuela". *CLIJ*, 91, 7-14.
- García Padrino, J. (1993). "La lectura infantil y su tratamiento escolar". *Infancia y Sociedad*, 21-22.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Gaskins, R. W. (1996). "That's just how it was: the effect of sigue-related emocional involvement on reading comprensión". *Reading Research Quarterly*, 31/4, 386-405.
- Gebner, G., Gross, L., Morgan, M. y Signorielli, N. (1990). "Trazando la corriente dominante: contribuciones de la televisión a las orientaciones políticas". *Revista de Psicología Social*, 5(1), 71-98.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. Londres: Sage.
- Gil Calvo, E. (2001). "El destino lector". En VV.AA. *La educación lectora* (pp. 12-26). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Gilly, M. (1989). "Les représentations sociales dans le champ éducatif". En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M., Roux, J. P. y Trognon, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Gómez Soto, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endimión.
- Gómez Soto, I. (2000). "Metamorfosis y horizontes utópicos de la lectura". En AAVV, *Leer en plural* (pp. 47-66). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gómez Soto, I. (2002). "Los hábitos lectores". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 93-125). Madrid: Fundación General de Editores Españoles.
- Gómez Villalba, E. (1985). "El deseo de leer". En AAVV, *Homenaje al profesor Vallecillo* (pp. 112-118). Granada: Publicaciones Universidad de Granada.
- Gómez-Villalba, E. (1995). *La estimulación de la lectura: una estrategia de intervención*. Granada: Universidad de Granada (microficha).
- González Blasco, P. (1990). "¿Leen los jóvenes españoles?". En E. Ortega, *100 Angular*. Madrid: SM.
- Goodman, K. S. (1990). "El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). Madrid: Siglo XXI.
- Goodman, K. S. y Goodman, Y. M. (1979). "Learning to read is natural". En L. B. Resnick y P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Grijelmo, A. (2000). "Una lengua en deterioro". En *Defensa apasionada del idioma español* (pp. 9-24). Madrid: Taurus.
- Grupo de Debate de Bibliotecas Escolares (1997). "Necesidad de compromiso". *CLIJ*, 92, 12-15.
- Guimelli, C. (1989). "Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale". En J. L. Beauvois, V. Joule y R. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales II*. Cousset: De Val.
- Gutiérrez del Valle, D. (1996). "El lugar de la animación a la lectura en la escuela". En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 105-110). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Sevenoaks, Kent: Hodder y Stoughton.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.



- Haro de la Cruz, F. (1984). "Hoy toca cuentos". *Cuadernos de Pedagogía*, 118, 33-34.
- Hobsbawn, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Madrid: Crítica.
- Huici, C. y Ros, M. (1993). "Identidad comparativa y diferenciación intergrupar". *Psycothema*, 5, 225-236.
- Ibáñez, T. (1988). "Representaciones Sociales: Teoría y método". En T. Ibáñez, (coord.), *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 13-90). Barcelona: Sendai Ediciones.
- Ibáñez, T. (1989). *El conocimiento de la realidad cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (1997). "Why a critical Social Psychology?". En T. Ibáñez y L. Iñiguez (Ed.), *Critical Social psychology* (pp. 27-41). Londres: Sage.
- Ibáñez, T. (2001). *Muníciones para disidentes: Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, T. e Iñiguez, L. (1997). *Critical Social psychology*. Londres: Sage.
- Informe SGAE (2000). *Hábitos de consumo cultural*. Madrid: Fundación Autor.
- Instituto de la Juventud (1988). *Informe de juventud en España*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Instituto de Opinión Pública (1965). *Análisis de audiencias*.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001). "Opinión de los alumnos de sexto curso de educación primaria sobre algunos aspectos de la lectura y la escritura". *Boletín Informativo del INCE*, 7.
- Instituto Nacional de Estadística (1974). *Proyecto de encuesta de hábitos de lectura*.
- Instituto Nacional de Estadística (1976). *Encuesta de hábitos de lectura*.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jahoda, G. (1988). "Critical notes and relections on social representations". *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 195-209.
- Janer, G. (1996). "Literatura infantil y experiencia cognitiva". En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coord.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 91-103). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici (Dir), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Piados.
- Jodelet, D. (1989). *Les representations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

- Jodelet, D. (1991). "Representaciones sociales: Un área de expansión". En D. Páez, C. San Juan, I. Romo y A. Vergara, *Sida: Imagen y prevención* (pp. 25-30). Madrid: Fundamentos.
- Jodelet, D. (Dir.) (1989). *Les Représentations Sociales*. París: PUF.
- Klein, S. B. (1994). *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Kletzien, S. B., Hushion, B. L. (1992). "Reading workshop: reading, writing, thinking". *Journal of Reading*, 35/6, 444-450.
- Kohan, S. A. (1999). *Disfrutar de la lectura*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1983). "Culture and cognitive development". En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol 1*. W. Kessen (Ed.). *History, theory and methods*. Nueva York: Wiley
- Lacasa, P. (1989). "Contexto y desarrollo cognitivo. Entrevista a Bárbara Rogoff". *Infancia y Aprendizaje*, 45, 7-23
- Lacasa, P. (1993). "La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo. Una entrevista a Willem Doise". *Infancia y Aprendizaje*, 61, 5-28
- Lacasa, P. (1994a). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. (1994b). "Construir juntos el conocimiento. Uno de los retos del educador". *Comunicación y Lenguaje*, 24, 17-20.
- Lacasa, P. (2000). *Aprender en la familia y en la escuela: Imágenes, palabras e ideas*. Madrid: Universidad de Alcalá y Universidad de Córdoba.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1989). "Contexto y aprendizaje: el papel de la interacción en diferentes tipos de tareas". *Infancia y Aprendizaje*, 45, 49-70
- Lacasa, P., Reina, A., Cruz, C. y Alburquerque, M. (2003). "¿Qué se aprende en la escuela y en la vida cotidiana?. Acercando la televisión a las aulas". En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales (coord.), *La sociedad educadora* (pp. 113-140). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.
- Lage, J. J. (1999). "Desmotivación lectora de los alumnos". *Alacena*, 33, 33-34.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, M. A.: Cambridge University Press.
- Leenhardt, J. (1982). *Lire la lecture: Essai de sociologie de la lecture*. París: Le Sycomore.
- León, J. M., Cantero, F. J. y Medina, S. (1998). "Socialización y aprendizaje social". En J. M. León (coord.), *Psicología social* (pp. 43-58). Madrid: McGraw-Hill.
- Leontiev, A. N. (1981). "The problem of activity in psychology". En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. White Plains: Sharpe.
- Lewis, C. S. (2001). *La experiencia de leer: un ejercicio de crítica experimental*. Barcelona: Alba.

- Llorens, J. A. (1994). "Una alternativa sociocultural a la educación: por un aprendizaje vitalmente significativo". *Comunicación y Lenguaje*, 24, 19-23.
- Lluch, G. (1999). "Los noventa, ¿nuevos discursos narrativos?". En AAVV, *Literatura para cambiar el siglo* (pp. 57-72). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Londoño, L. O. (comp.) (1990). *El analfabetismo funcional*. Madrid: Popular.
- López Molina, J. (1997). "Ganas de leer". *CLIJ*, 94, 7-12.
- López Molina, J. (2000). *La literatura infantil y juvenil en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y literatura*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- López, F. (1981). "Los orígenes de la socialización: la vinculación afectiva". *Infancia y Aprendizaje*, 15, 7-18.
- Lorenzi-Cioldi, F. y Doise, W. (1996). "Identidad social e identidad personal". En R. Y. Buorhis y J. P. Leyens, (coord., edición española, J. F. Morales y D. Páez), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 71-90). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Lorenzi-Cioldini, F. y Clémence, A. (2001). "Group processes and the construction of social representations". En M. A. Hogg y S. Tindale (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Group Processes*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Maccoby, E. E. (1992). "The role of parents in the socialization of children: An historical overview". *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca: Anaya.
- Manguel, A. (2001). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Martín de Dios, L. M. (1984). *Estudio sobre actitudes y demandas culturales de una comarca de Castilla*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martín-Baró, I. (1986). "Hacia una psicología de la liberación". *Boletín de Psicología*, 22, 219-231.
- Martínez Alés, R. (2002). "Los puntos de venta y los hábitos de compra". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 79-91). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Maruny, L., Minstral, M. y Miralles, M. (1997). *Escribir y leer*. Madrid: MEC/Edelvives.
- Mata, I. (2002). "¿Apocalipsis o renacimiento? La lectura en la definición de la nueva cultura". En C. Hoyos, R. Gómez, M. Molina, B. Urbano y J. Villoria (Ed.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 141-157). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mc Kenna, M. C. y cols. (1995). "Children's attitudes toward reading: A national survey". *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.

- Mc Loyd, V. C. (1979). "The effects of extrinsic rewards of differential value on high and low intrinsic interest". *Child Development*, 50, 1.010-1.019.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria". En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coord.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2002). "Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora". En Tigero (coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 21-35). Madrid: MECED.
- Millán, J. A. (2001). *La lectura y la sociedad de conocimiento*. Madrid: Federación de Gremios de Editores.
- Ministerio de Cultura (1978). *La realidad cultural de España y demanda cultural*.
- Ministerio de Cultura (1980). *El libro como vehículo social*.
- Ministerio de Cultura (1983). *Encuesta de cultura y ocio*.
- Ministerio de Cultura (1985). *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles*.
- Ministerio de Cultura (1986). *El mercado de los libros y revistas en España*.
- Ministerio de Cultura (1991). *Encuesta de equipamientos, prácticas y consumos culturales de los españoles*.
- Moñivas, A. (1994). "Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409-419.
- Monson, D. (1989). "Rastreando en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura". En D. Monson y McClenathan, *Crear lectores activos* (pp. 77-83). Madrid: Visor.
- Montes, G. (2000). "Elogio a la perplejidad". En VVAA, *Leer en plural* (pp. 67-81). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Moos, E. (1992). "The socioaffective context of joing cognmitive activity". En L. T. Winegor y J. Valsiner (comp.), *Children's development within social context* (pp. 117-154). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Morales, J. F. y Huici, C. (coord.) (2000). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill/UNED.
- Moreno, E. (2000). *Evaluación de los hábitos lectores de la juventud malagueña. Estudio de un caso*. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

- Moreno, V. (1997). "Divagaciones sobre la lectura". *CLIJ*, 96, 44-54.
- Morote, P. (2002). "El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura". En Tigero (coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp. 159-197). Madrid: MECED.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1969). *Santé et maladie: Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (1976). *Social Influence and Social Change*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis. Su imagen y su público*. Buenos Aires: Heumul.
- Moscovici, S. (1981). "On social representations". En J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition: perspectives on Every Day Understanding*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1982). "The coming era of representations". En J. P. Codol y J. P. Leyens (Eds.), *Cognitive approaches to social behavior*. La Haya: Ninoff.
- Moscovici, S. (1984). "The myt of the lonely paradigm: a rejoinder". *Social research*, 51(4), 939-968.
- Moscovici, S. (1988). "Notes towards a description of social representations". *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Moscovici, S. (1994). "Social representations and pragmatic communication". *Social Science Onformations*, 33(2), 163-177.
- Moscovici, S. (2000). "Entretien avec Serge Moscovici". *Représentations et engagements: des repères pour l'action*, 4.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1984). "De la science au sens común". En S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociele*. París: Presses Universitaires de France.
- Mugny, G. y Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Del Val.
- Mugny, G. y Doise, W. (1978). "Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performance". *European Journal of Social Psychology*, 8(2), 181-192
- Mugny, G. y Papastamou, S. (1988). "Los estilos de comportamiento y su representación social". En S. Moscovici (Dir.), *Psicología Social II* (pp. 507-534). Barcelona: Paidós.
- Mullen, B., Dovidio, J. F., Johnson, C. y Cooper, C. (1992). "Intergroup-outgroup differences in social projection". *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 422-440.
- Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). "Disciplina familiar, rendimiento y autoestima". *Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*.

- Nelson, K. (1981). "The syntagmatics and paradigmatics of conceptual development". En S. Kuczaj (Ed.), *Language, cognition and culture*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nightingale, D. J. y Cromby, J. (1999). *Social Constructionist Psychology: a critical analysis of theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Nobile, A. (1992). "La educación en la lectura". En *Literatura infantil y juvenil* (pp. 24-44). Madrid: Morata.
- Nunberg, G. (comp.) (1998). *El futuro del libro*. Barcelona. Paidós.
- Nystrand, A. (1989). "A social-interactive Model of Writing". *Written Communication*, 6(1), 66-85.
- Olaziregi, M. J. (1997). *Literatura y lectura. De las estrategias textuales a la sociología en el universo literario de Bernardo Atxaga*. Tesis doctoral.
- Olaziregi, M. J. (1998). "Los jóvenes vascos y la lectura". *CLIJ*, 101, 7-12.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Orquín, F. (1988). "La madrastra pedagógica". *CLIJ*, 1, 20-23.
- Orquín, F. (1994). "El lector como explorador". *CLIJ*, 63, 46-50.
- Ortega, R. (1994). "El sentido y la pertinencia de la alternativa sociocultural en la educación escolar". *Comunicación y Lenguaje*, 24, 24-30.
- Osoro, K. (1998). "Hacia un proyecto de lectura". *CLIJ*, 107, 50-55.
- Osoro, K. (1999). "La identificación lector/personaje". *CLIJ*, 114, 18-21.
- Osoro, K. (2002). "La animación a la lectura: reflexiones y perspectivas". En J. A. Millán (coord.), *La lectura en España* (pp. 307-326). Madrid: Federación de Gremios de Editores.
- Ovejero, A. (1995). "La actual Psicología Social de la educación: entre el modernismo y el postmodernismo". En M. T. Vega y M. C. Tabernero (Eds.), *Psicología social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo* (pp. 41-56). Madrid: Eudema.
- Ovejero, A. (2000a). "Emotions: reflections from a socioconstructionist perspective". *Psicothema*, 12, 16-24.
- Ovejero, A. (2000b). *Ortega y la postmodernidad: Elementos para la construcción de una psicología pospositivista*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. (2003). "Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo". En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales (coord.), *La sociedad educadora* (pp. 17-32). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.
- Páez, D. (1987). "Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales". En D. Páez y cols., *Pensamiento, individuo y*

- sociedad: Cognición y representación social* (pp. 297-317). Madrid: Fundamentos.
- Páez, D. y Ayestarán, S. (1987). "Representaciones sociales y estereotipos grupales". En D. Páez y cols., *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social* (pp. 221-262). Madrid: Fundamentos.
- Páez, D. y González, J. L. (1993). "A southerner's response to an insular critique: wherw to find the social and know to understand the use of clusters". *Textes sur les Représentations Sociales*, 2(1), 11-25.
- Páez, D. y Zubieta, E. (2003). "Cognición social: sesgos, heurísticos y atribución de causalidad". En D. Páez, J. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 264-299). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). "Contexto familiar y desarrollo social". En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J., Marchesi, C. y Coll, C. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Palmer, B. M., Codling, R. M. y Gambrel, L. B. (1994). "In their own words: What elementary students have to say about motivation to read". *Reading Teacher*, 48, 176-178.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Desarrollo humano*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Parmegiani, C. A. (1987). *Libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Pirámide.
- Parmegiani, C. A. (1997). *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Penny, M. (1980). "Research area plan: Reading comprehension". *Reading and language studies division*. Washington: National Institute of Education.
- Pereira, C. (1996). *Núcleo central das representacoes sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Pérez, J. A. (1994). "Psicología social: relación entre individuo y sociedad". En F. Morales (Ed.), *Psicología Social* (pp. 25-40). Madrid: Mc Graw Hill.
- Pérez Alonso-Geta, A. (1996). *Estudio sobre hábitos lectores en niños de 8 a 14 años*. Universidad de Valencia.
- Pérez Rioja, J. A. (1986). *Panorámica histórica y actualidad de la lectura*. Madrid: Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pérez Rioja, J. A. (1988). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Popular.
- Perret-Clermont, A. N. (1980). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Peter Lang

- Petit, M. (1998). "¿Cómo pueden contribuir las bibliotecas y la lectura a luchar contra la exclusión?". En AAVV, *¿Dónde están los lectores?* (pp. 109-131). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petrucci (1997). "Leer por leer: un porvenir para la lectura". En G. Caballo y R. Chartier (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 543-546). Madrid: Taurus.
- Petrus, A. (Coord.) (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Visor.
- Petrus, A. (2003). "Repensar la educación como exigencia cultural". En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales (coord.), *La sociedad educadora* (pp. 57-85). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PISA (2000). *Sample task from the PISA 2000 assessment: reading, mathematical and scientific literacy*. OECD.
- Precisa (2000). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Precisa (2001). *Barómetro de hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Precisa (2001). *Hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Precisa (2002). *Hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Precisa (2003). *Hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
- Proust, M. (1996). *Sobre la lectura*. Valencia: Pretextos.
- Puente, A. (1996). "Cómo formar buenos lectores". En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (Dir.), *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 21-46). Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Puig, J. y Trilla, J. (1990). *Ambiente y Educación. Apuntes sobre educación no formal*. Barcelona: Papers/la Caixa.
- Pujol-Berche, M. (1994). "Introducción a la didáctica de la lengua". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 5-8.
- Quintana, J. M. (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Quinteros, G. (Ed.) (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, J. D. (1991). "Entrevista a James V. Wertsch". *Infancia y Aprendizaje*, 53, 5-16



- Revista Española de la Opinión Pública, 23, 1971.
- Rico, L. (1999). *Si tu hijo te pide un libro*. Madrid: Espasa.
- Riviere, A. (1984). "La psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86
- Riviere, A. (1995). "Comunicación y teoría de la mente en el niño". En M. Monfort (Ed.), *Enseñar a hablar* (pp. 43-55). Madrid: CEPE.
- Rockwell, E. (1990). "Los usos escolares de la lengua escrita". En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). Madrid: Siglo XXI.
- Rodrigo, M. J. y cols. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Fernández, M. (1996). "Animación a la lectura". En P. C. Cerrillo y J. García Padrino, *Hábitos lectores y animación a la lectura* (pp. 111-117). Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rodríguez, B. y Gómez-Villalba, E. (1995). "Yo leo, tú escribes, nosotros creamos..." *CLIJ*, 78, 28-32.
- Rogoff, B. y Lave, S. (comp.) (1994). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rogoff, B., Gauvain, M. y Gardner, W. (1987). "Children's adjustment of plans to circumstances". En S. L. Friedman, E. K. Scholnick y R. R. Cooking (Ed.), *Blueprints for thinking. The role of planing in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Rosines, M. (1996). "Una apuesta a favor del placer". *CLIJ*, 78-82.
- Rouquette, M. L. (1986). "La comunicación de masas". En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 627-647). Barcelona: Piados.
- Rueda, R. (1997). *Recrear la lectura: actividades para perder el miedo a la lectura*. Madrid: Narcea.
- Salaberría, R. (1997). *Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible*. Madrid: MEC.
- Salinas, P. (1967). *El defensor*. Madrid: Alianza.
- Samway, F. D. y cols. (1991). "Reading the skeleton, the heart and the kain of a book: students' perspectives on literature study circles". *Reading Teacher*, 45/3, 196-205.
- Sánchez, A. y Romero, A. (1997). "La colaboración escuela-familia". *Investigación en la escuela*, 33, 59-66.
- Santa Ana, A. (1999). "Los jóvenes: ¿un mercado?". En 6º Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, *Literatura, medios y mediadores* (pp. 59-63). Argentina: CEDILIJ.

- Santos, M. A. (1990). "Lectura e intervención pedagógica. El soporte cognitivo motivacional". *Revista de Educación*, 293, 435-450.
- Sarto, M. (1993). *La animación a la lectura*. Madrid: SM.
- Savage, M. K. y Savage, T. V. (1993). "Children's literature in middle school social studies". *Social-Studies*, 84, 1, 32-36.
- Savater, F. (1998). *Despierta y lee*. Madrid: Alfaguara.
- Schaeffer, H. R. (1994). *Interacción y socialización*. Madrid: Visor.
- Schneuwly, B. (1992). "La concepción vygostkiana del lenguaje escrito". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal". *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- Shirey, L. L. y Reynolds, R. E. (1988). "Effect of interest on attention and learning". *Journal of Educational Psychology*, 80, 159-166.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Solé, I. (1993). "Lectura: ¿placer?, ¿obligación? Cómo se hace adquirir el gusto por leer: ¿se obliga?, ¿se aconseja?, ¿se recomienda?". *Primeras Noticias. Literatura Infantil y Juvenil*, 118, 32-38.
- Solé, I. (1997). "La lectura un proceso estratégico". *Aula de Innovación Educativa*, 59, 23-27.
- Spaulding, C. C. (1992). "The motivation to read and write". En J. W. Irwin y M. A. Doyle (comps.), *Reading/writing connections: learning from research* (pp. 177-201). Newark, D. E.: International Reading Association.
- Spink, J. (1990a). "Buenos libros, malos libros". En *Niños lectores* (pp. 107-120). Madrid: Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Spink, J. (1990b). *Niños lectores*. Madrid: Pirámide.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: the organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stock, B. (1983). *The implications of literacy*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Street, B. (1998). "New literacies in theory and practice". *Linguistic and Education*, 10(1), 1-24.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979a). "An integrative theory of intergroup conflict". En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social identity theory of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979b). *The social psychology of intergroup relations*. Belmont (CA): Wadsworth.

- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). "The social identity theory of intergroup behavior". En S. Worchel y W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Teberosky, A. (2000). "Presentación al monográfico 'La escritura: producto histórico, aspectos lingüísticos y procesos psicológicos'". *Infancia y Aprendizaje*, 89, 7-10.
- Thebridge, S. (2001). *Reading together: working together. Guidance for booksellers, librarians and publishers on promoting books and reading*. Centre for Information Research: University of Central England.
- Toharia, J. J. (1988). "Los jóvenes españoles y la lectura: porcentajes y análisis". *Alacena*, 7, 4-5.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Herder.
- Tuijnman, A. (Ed.) (1997). *Literacy skills for the knowledge society: further results from the International Adult Literacy Survey*. Canada: Human resources Development Canada and Minister of Industry.
- Turner, J. C. (1975). "Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour". *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Turner, J. C. (1983). "Social Identification and Psychological Group Formation". En H. Tajfel (comp.), *The social dimension: European developments in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1994). "El campo de la Psicología Social". En F. Morales (Ed.), *Psicología Social* (pp. 3-21). Madrid: Mc Graw Hill.
- UNESCO (1993). *Informe mundial sobre la educación*.
- Vergara, A. (1992). *Conocimiento social de las emociones*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Vila, I. (1993). "Psicología y enseñanza de la lengua". *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229
- Viñao, A. (1992). "Alfabetización y alfabetizaciones". En AAVV, *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society*. Harvard: Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116
- Vygotski, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

- Wagner, W. y Eljabarrieta, F. (1994). "Representaciones sociales". En F. Morales (Ed.), *Psicología Social* (pp. 815-842). Madrid: Mc Graw Hill.
- Wells, G. (1985). "Preschool literacy-related activities and success in school". En D. R. Olson, N. Torrence y A. Hilyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1978). "Adult-Child interaction and the roots of metacognition". *Quarterly newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2, 15-18
- Wertsch, J. (1979). "The regulation of human action and the given new organization of private speech". En G. Zivin (Ed.), *The development of self-regulation through private speech*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Whitehurst, G. J. y cols. (1988). "Accelerating language development through picture book reading". *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Wolf, M. y Dickinson, D. (1986). "From oral to written language: Transitions in the school years". En J. Berko Gleason (comp.), *The development of language*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Wolf, S. S., Carey, A. A. y Mieras, E. L. (1996). "GAT is this literacy stuff anyway? Preservice teachers' growth in understanding children's literacy response". *Reading Research Quarterly*, 31/2, 130-157.
- Young, A. y Bower, P. (1995). "Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness". *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 428-454.
- Younis, J. A. (1992). "La televisión como dispositivo de mediación educativa en la socialización infantil". *Anuario de psicología*, 53, 127-136.
- Yubero, S. (2002). "La dimensión social de la educación". En M. Marín, R. Grau y S. Yubero, *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 17-32). Madrid: Pirámide.
- Yubero, S. (2003a). "¿De qué hablamos cuando decimos educación?". En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales (coord.), *La sociedad educadora* (pp. 9-15). Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Yubero, S. (2003b). "Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños". En P. C. Cerrillo y S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 245-255). Cuenca: CEPLI.
- Yubero, S. (2003c). "Socialización y aprendizaje social". En D. Páez, J. Fernández, S. Ubillos y E. Zubietta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Zaid, G. (1996). *Los demasiados libros*. Barcelona: Anagrama.

**ANEXO I**



## CUESTIONARIO DE HÁBITOS LECTORES

• **Sexo:** ☐ Hombre ☐ Mujer • **Edad:** \_\_\_\_\_

• **Estudios que cursas:**

Carrera \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

Campus \_\_\_\_\_

• **Número de hermanos** \_\_\_\_\_ • **Lugar que ocupas** \_\_\_\_\_

• **Nivel de estudios de los padres:**

|                  | Padre                    | Madre                    |
|------------------|--------------------------|--------------------------|
| Licenciatura     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Diplomatura      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bachillerato     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| F.P.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Graduado Escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sin estudios     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• **¿Dónde resides habitualmente?**

|  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Con mis padres                  | <input type="checkbox"/> Comparto piso        |
| <input type="checkbox"/> En una residencia universitaria | <input type="checkbox"/> Con otros familiares |
| <input type="checkbox"/> En una pensión                  | <input type="checkbox"/> Estoy independizado  |

• **Señala el número de personas que conviven en tu domicilio familiar**

|                |                        |
|----------------|------------------------|
| _____ Hermanos | _____ Otros familiares |
| _____ Abuelos  | _____ Otras personas   |

• **¿Cuántas personas mayores de 18 años viven en tu domicilio familiar?** \_\_\_\_\_

• **¿Cómo valorarías el hábito lector de:**

|          | Mucho                    | Bastante                 | Alguno                   | Poco                     | Ninguno                  |
|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Padre    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Madre    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Abuelos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hermanos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amigos   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

• **Aparte de tus lecturas para estudiar, ¿cuánto tiempo dedicas a la lectura voluntaria?**

|   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Más de una hora todos los días | <input type="checkbox"/> Un rato de vez en cuando  |
| <input type="checkbox"/> Un rato todos los días         | <input type="checkbox"/> No leo prácticamente nada |
| <input type="checkbox"/> Un rato muchos días            | <input type="checkbox"/> No leo nada               |

• **Si lees, ¿por qué lees?**

|                                      |                                       |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Me divierte | <input type="checkbox"/> Me evado     |
| <input type="checkbox"/> Aprendo     | <input type="checkbox"/> Me gusta     |
| <input type="checkbox"/> Me informo  | <input type="checkbox"/> Estoy al día |

Otros \_\_\_\_\_

• **¿Cuántos libros has leído en el último año?**

|                                  |                                    |                                     |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ninguno | <input type="checkbox"/> de 2 a 5  | <input type="checkbox"/> de 10 a 15 | <input type="checkbox"/> más de 20 |
| <input type="checkbox"/> 1 ó 2   | <input type="checkbox"/> de 5 a 10 | <input type="checkbox"/> de 15 a 20 |                                    |

• **¿Qué tipos de libros sueles leer?**

|                                  |   |                                 |
|----------------------------------|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Novelas | <input type="checkbox"/> Historias/biografías | <input type="checkbox"/> Teatro |
| <input type="checkbox"/> Poesía  | <input type="checkbox"/> Memorias             |                                 |
| <input type="checkbox"/> Ensayo  | <input type="checkbox"/> Cómic                |                                 |

• **¿Lees la prensa periódica?** ☐ Sí ☐ No

En caso afirmativo, ¿qué periódicos?

|                                     |                                     |                                  |
|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nacionales | <input type="checkbox"/> Deportivos | <input type="checkbox"/> Locales |
|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|

**¿Con qué frecuencia?**

☐ Todos los días

☐ Un día a la semana

☐ Casi todos los días

☐ De vez en cuando

**• ¿Qué revistas lees habitualmente?**

☐ De actualidad

☐ Deportivas

☐ Del corazón

☐ Técnicas/Especializadas

**• Tus lecturas las seleccionas principalmente:**

☐ Al azar

☐ Por la publicidad

☐ Por la información de la prensa

☐ Por los escaparates de las librerías

☐ Por recomendaciones de otras personas

Otros \_\_\_\_\_

**• Señala los títulos y autores de los tres últimos libros que hayas leído:**

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

**• ¿Estás leyendo algún libro en este momento? ☐ Sí ☐ No**

**¿Cuál?** \_\_\_\_\_

**• Señala los dos libros que más te hayan gustado en toda tu vida y di por qué:**

1.- \_\_\_\_\_

por \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

por \_\_\_\_\_

**• ¿Te gustaría leer más? ☐ Sí ☐ No**

**• ¿Cuál crees que es la razón principal por la que las personas no leen o leen poco?**

☐ Falta de tiempo

☐ Los libros son caros

☐ No les gusta

☐ Falta de concentración

☐ Les aburre

☐ Tienen otras cosas que hacer

☐ Les cansa

Otros \_\_\_\_\_

**• Si no lees, ¿te gustaría leer? ☐ Sí ☐ No**

**• ¿Te gustaba leer de pequeño?**

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Bastante

☐ Mucho

**• ¿Te gusta leer ahora?**

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Bastante

☐ Mucho

**• ¿Cuántos cuentos te leían o contaban en casa de pequeño?**

☐ Ninguno

☐ Pocos

☐ Regular

☐ Bastantes

☐ Muchos

**• De niño, ¿te regalaban libros?**

☐ Ninguno

☐ Pocos

☐ Regular

☐ Bastantes

☐ Muchos

**• ¿Te gustaban los libros que te regalaban?**

☐ Nada

☐ Poco

☐ Regular

☐ Bastante

☐ Mucho

**• ¿Recuerdas haber visto durante tu infancia leer en tu casa?**

☐ Nunca

☐ A veces

☐ Normalmente

☐ Bastante veces

☐ Muchas veces

**¿A quién?** \_\_\_\_\_

**• Tu primer contacto con la lectura fue:**

☐ En tu casa

☐ En la escuela

☐ En casa de tus abuelos

☐ En una biblioteca

Otro \_\_\_\_\_

**• ¿Qué lugar preferías de pequeño para leer? \_\_\_\_\_**

**• ¿Y ahora? \_\_\_\_\_**

**• ¿Te castigaron alguna vez a leer, porque hiciste algo mal? ☐ Sí ☐ No**

**• Hubo algún cuento, historia o libro de tu infancia que te causara una especial impresión? ☐ Sí ☐ No**



**En caso afirmativo, señala cuál fue, dónde lo leíste o quién te lo contó:**

El libro era \_\_\_\_\_

Lo leí en \_\_\_\_\_

Me lo contó \_\_\_\_\_

• **¿Recuerdas alguno de los libros que leíste de pequeño?**

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

• **Desde tu infancia hasta hoy, ¿cómo crees que ha sido tu relación con la lectura?**

☐ Muy buena      ☐ Buena      ☐ Indiferente      ☐ Regular      ☐ Mala

• **¿Cuántos libros hay aproximadamente en tu domicilio familiar?**

☐ Ninguno      ☐ De 25 a 50      ☐ De 200 a 500

☐ Menos de 10      ☐ De 50 a 100      ☐ De 500 a 1000

☐ De 10 a 25      ☐ De 100 a 200      ☐ Más de 1000

• **Cuántos de estos libros son de:**

Estudio o trabajo: ☐ Ninguno ☐ Pocos ☐ Algunos ☐ Bastantes ☐ Muchos

De entretenimiento: ☐ Ninguno ☐ Pocos ☐ Algunos ☐ Bastantes ☐ Muchos

• **¿Entre los libros del domicilio familiar hay “Obras completas” de algún autor?**

☐ Ninguno      ☐ Pocos      ☐ Algunos      ☐ Bastantes      ☐ Muchos

• **Indica, si es que la hay, la persona de tu casa que lee más que tú \_\_\_\_\_**

• **¿Cuál crees que es tu nivel lector?**

☐ Malo ☐ Regular      ☐ Normal      ☐ Bastante bueno      ☐ Muy bueno

• **¿Cuántos libros compras al año?**

☐ Ninguno      ☐ De 5 a 10      ☐ De 20 a 40

☐ De 1 a 5      ☐ De 10 a 20      ☐ Más de 40

• **¿Por qué compras los libros?**

☐ Los necesito      ☐ Me gusta regalarlos

☐ Me apetece      ☐ Me gusta tenerlos en casa

☐ Está de moda      Otros \_\_\_\_\_

• **¿Dónde compras normalmente los libros?**

☐ En librerías      ☐ Por medio de catálogos

☐ En grandes almacenes      ☐ Por Internet

☐ En quioscos      Otros \_\_\_\_\_

• **¿Cuántos libros has regalado en el último año?**

☐ Ninguno      ☐ De 2 a 5

☐ 1 ó 2      ☐ Más de 5

• **¿Cuántos libros te han regalado en el último año?**

☐ Ninguno      ☐ De 2 a 5

☐ 1 ó 2      ☐ Más de 5

• **¿Compras libros a plazos?** ☐ Sí ☐ No

• **¿Eres usuario de las bibliotecas públicas?**

☐ Nada ☐ Poco      ☐ Algo      ☐ Bastante      ☐ Mucho

• **Visitas las bibliotecas para:**

☐ Estudiar      ☐ Sacar libros en préstamo

☐ Leer      ☐ Conocer otras personas

Otros \_\_\_\_\_

• **Indica los tres atributos que consideras que describen a un:**

Buen lector

Mal lector

1.- \_\_\_\_\_

1.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

Buen libro

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_

Mal libro

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_

## **ANEXO II**



TABLA I  
Distribución muestral por sexo y edad

| EDAD      | SEXO       |            |            |            |
|-----------|------------|------------|------------|------------|
|           | Hombre     |            | Mujer      |            |
|           | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| 18        | 35         | 11,7       | 114        | 16,1       |
| 19        | 52         | 17,4       | 127        | 17,9       |
| 20        | 36         | 12,1       | 152        | 21,4       |
| 21        | 30         | 10,1       | 115        | 16,2       |
| 22        | 48         | 16,1       | 95         | 13,4       |
| 23        | 31         | 10,4       | 41         | 5,8        |
| 24        | 26         | 8,7        | 26         | 3,7        |
| 25        | 13         | 4,4        | 15         | 2,1        |
| Más de 25 | 27         | 9,1        | 25         | 3,5        |
| Total     | 298        | 100        | 710        | 100        |
| Perdidos  | 3          |            |            |            |

TABLA II  
Distribución muestral por carreras

| CARRERA  |            |            |
|--|------------|------------|
|  | Frecuencia | Porcentaje |
| Administración y Dirección de Empresas         | 70         | 6,9        |
| Humanidades                                    | 38         | 3,8        |
| Arquitectura Técnica                           | 49         | 4,8        |
| I. T. Telecomunicaciones Sonido e Imagen       | 63         | 6,2        |
| I. T. Telecomunicaciones Sistemas Electrónicos | 84         | 8,3        |
| I. T. Informática                              | 30         | 3,0        |
| Psicopedagogía                                 | 133        | 13,2       |
| Trabajo Social                                 | 60         | 5,9        |
| Magisterio Audición y Lenguaje                 | 43         | 4,3        |
| Magisterio Educación Especial                  | 51         | 5,0        |
| Magisterio Infantil                            | 87         | 8,6        |
| Magisterio Inglés                              | 165        | 16,3       |
| Magisterio Primaria                            | 137        | 13,5       |

TABLA III  
Distribución muestral por carreras según sexo

| CARRERA                                | HOMBRES | MUJERES |
|--|---------|---------|
| Administración y Dirección de Empresas | 28,6    | 71,4    |
| Humanidades                            | 57,9    | 42,1    |
| Magisterio                             | 12,4    | 87,0    |
| Arquitectura Técnica                   | 65,3    | 34,7    |
| I. T. Telecomunicaciones               | 71,4    | 28,6    |
| I. T. Informática                      | 60      | 40      |
| Psicopedagogía                         | 22,6    | 77,4    |
| Trabajo Social                         | 16,7    | 83,3    |

TABLA IV  
Participación factorial

|   | Comunalidad |
|---|-------------|
| 1. Hábito lector del padre                            | 0,418       |
| 2. Hábito lector de la madre                          | 0,603       |
| 3. Hábito lector de los abuelos                       | 0,521       |
| 4. Hábito lector de los hermanos                      | 0,594       |
| 5. Hábito lector de los amigos                        | 0,610       |
| 6. Tiempo de lectura voluntaria                       | 0,629       |
| 7. Libros leídos en el último año                     | 0,556       |
| 8. ¿Te gustaba leer de pequeño?                       | 0,617       |
| 9. ¿Te gusta leer ahora?                              | 0,732       |
| 10. ¿Cuántos cuentos te contaban de pequeño?          | 0,500       |
| 11. De pequeño, ¿te regalaban libros?                 | 0,599       |
| 12. ¿Te gustaban los libros que te regalaban?         | 0,636       |
| 13. ¿Recuerdas haber visto leer en tu casa?           | 0,676       |
| 14. Relación con la lectura                           | 0,674       |
| 15. Número de libros en el domicilio familiar         | 0,653       |
| 16. Libros de estudio                                 | 0,569       |
| 17. Libros de entretenimiento                         | 0,500       |
| 18. Obras completas                                   | 0,554       |
| 19. Nivel lector                                      | 0,681       |
| 20. ¿Cuántos libros compras al año?                   | 0,570       |
| 21. ¿Cuántos libros has regalado en el último año?    | 0,682       |
| 22. ¿Cuántos libros te han regalado en el último año? | 0,691       |
| 23. Usuario de biblioteca                             | 0,289       |

TABLA V  
Matriz de los componentes factoriales

|  | F 1  | F 2  | F 3  | F 4  | F 5  |
|--|------|------|------|------|------|
| Hábito lector del padre                        |      | ,537 |      |      |      |
| Hábito lector de la madre                      | ,457 | ,568 |      |      |      |
| Hábito lector de los abuelos                   |      | ,447 |      |      |      |
| Hábito lector de los hermanos                  |      |      |      | ,444 | ,517 |
| Hábito lector de los amigos                    |      |      |      | ,439 |      |
| Tiempo de lectura voluntaria                   | ,620 |      |      |      |      |
| Libros leídos en el último año                 | ,619 |      |      |      |      |
| ¿Te gustaba leer de pequeño?                   | ,555 |      | ,514 |      |      |
| ¿Te gusta leer ahora?                          | ,704 |      |      |      |      |
| ¿Cuántos cuentos te contaban de pequeño?       | ,473 |      | ,220 |      |      |
| De pequeño, ¿te regalaban libros?              | ,557 |      | ,350 |      |      |
| ¿Te gustaban los libros que te regalaban?      | ,527 |      | ,514 |      |      |
| ¿Recuerdas haber visto leer en tu casa?        | ,580 | ,578 |      |      |      |
| Relación con la lectura                        | ,698 |      |      |      |      |
| Número de libros en el domicilio familiar      | ,566 | ,403 |      |      |      |
| Libros de estudio                              |      |      |      | ,624 |      |
| Libros de entretenimiento                      | ,531 |      |      |      |      |
| Obras completas                                | ,402 | ,462 |      |      |      |
| Nivel lector                                   | ,685 |      |      |      |      |
| ¿Cuántos libros compras al año?                | ,545 |      |      |      |      |
| ¿Cuántos libros has regalado en el último año? | ,462 |      |      |      |      |

|   |      |  |  |      |  |
|---|------|--|--|------|--|
| ¿Cuántos libros te han regalado en el último año? | ,630 |  |  |      |  |
| Usuario de biblioteca                             |      |  |  | ,301 |  |

TABLA VI  
Varianza explicada por los factores

| FACTOR                          | Varianza |
|---------------------------------|----------|
| 1. Lectura personal             | 25,92    |
| 2. Lectura familiar             | 11,23    |
| 3. Lectura infantil             | 6,04     |
| 4. Lectura de estudio           | 5,65     |
| 5. Modelaje familiar de iguales | 5,50     |

TABLA VII  
Componente informativo del libro

|           | Buen libro | Mal libro |
|-----------|------------|-----------|
| 1ª opción | 829        | 673       |
| 2ª opción | 779        | 664       |
| 3ª opción | 627        | 484       |
| TOTAL     | 2.235      | 1.821     |

TABLA VIII  
Porcentajes de evocación para buen libro

| Característica               | 1º           | 2º           | 3º           | Global       |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Argumento                    | 6,76         | 7,19         | 7,98         | 7,25         |
| Carácter                     | 3,01         | 3,34         | 2,87         | 3,09         |
| Tema                         | 1,81         | 2,95         | 5,10         | 3,13         |
| <i>CONTENIDO</i>             | <i>11,58</i> | <i>13,48</i> | <i>15,95</i> | <i>13,47</i> |
| Partes                       | 0,96         | 2,31         | 2,23         | 1,79         |
| Organización                 | 3,26         | 3,85         | 2,87         | 3,35         |
| <i>ESTRUCTURA</i>            | <i>4,22</i>  | <i>6,16</i>  | <i>5,10</i>  | <i>5,14</i>  |
| Externo                      | 1,45         | 1,54         | 1,60         | 1,52         |
| Interno                      | 1,81         | 3,98         | 5,26         | 3,54         |
| <i>DISEÑO</i>                | <i>3,26</i>  | <i>5,52</i>  | <i>6,86</i>  | <i>5,06</i>  |
| Escritura                    | 7,12         | 14,25        | 18,34        | 12,75        |
| Exposición                   | 2,29         | 4,11         | 3,99         | 3,40         |
| <i>ESTILO</i>                | <i>9,41</i>  | <i>18,36</i> | <i>22,33</i> | <i>16,15</i> |
| <i>INTERACCIÓN LITERARIA</i> | <i>1,80</i>  | <i>1,03</i>  | <i>1,91</i>  | <i>1,57</i>  |
| Actualidad                   | 0,60         | 1,28         | 0,64         | 0,85         |
| Social                       | 1,09         | 1,80         | 3,83         | 2,10         |

|                                  |              |              |              |              |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <i>INTERACCIÓN SOCIOCULTURAL</i> | <i>1,69</i>  | <i>3,08</i>  | <i>4,47</i>  | <i>2,95</i>  |
| Aprendizaje                      | 3,02         | 4,88         | 6,22         | 4,56         |
| Capacidades                      | 1,32         | 2,44         | 2,71         | 2,10         |
| Otros                            |              | 3,59         | 0,80         | 1,48         |
| Variables cognitivas             | 4,34         | 10,91        | 9,73         | 8,14         |
| Engancha                         | 4,82         | 4,88         | 5,42         | 5,01         |
| Entretenido                      | 31,85        | 18,61        | 15,47        | 22,64        |
| Interesante                      | 26,42        | 11,17        | 6,06         | 15,39        |
| Otros                            | 0,60         | 6,80         | 6,70         | 4,48         |
| Variables emocionales            | 63,69        | 41,46        | 33,65        | 47,52        |
| <i>INTERACCIÓN PERSONAL</i>      | <i>68,03</i> | <i>52,37</i> | <i>43,38</i> | <i>55,66</i> |

TABLA IX  
Porcentajes de evocación para mal libro

|                                  |              |              |              |              |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Característica                   | 1º           | 2º           | 3º           | Global       |
| Argumento                        | 6,84         | 10,09        | 9,92         | 8,84         |
| Carácter                         | 2,53         | 4,67         | 6,82         | 4,45         |
| Tema                             | 0,44         | 0,75         | 0,62         | 0,60         |
| <i>CONTENIDO</i>                 | <i>9,81</i>  | <i>15,51</i> | <i>17,36</i> | <i>13,89</i> |
| Partes                           | 1,19         | 2,86         | 6,61         | 3,24         |
| Organización                     | 6,09         | 14,01        | 9,30         | 9,83         |
| <i>ESTRUCTURA</i>                | <i>7,28</i>  | <i>16,87</i> | <i>15,91</i> | <i>13,07</i> |
| Externo                          | 0,59         | 0,30         | 2,07         | 0,88         |
| Interno                          | 7,13         | 9,94         | 6,40         | 7,96         |
| <i>DISEÑO</i>                    | <i>7,72</i>  | <i>10,24</i> | <i>8,47</i>  | <i>8,84</i>  |
| Escritura                        | 19,17        | 24,70        | 22,73        | 22,13        |
| Exposición                       | 5,50         | 4,67         | 4,34         | 4,89         |
| <i>ESTILO</i>                    | <i>24,67</i> | <i>29,37</i> | <i>27,07</i> | <i>27,02</i> |
| <i>INTERACCIÓN LITERARIA</i>     | <i>0,60</i>  | <i>0,75</i>  | <i>1,24</i>  | <i>0,82</i>  |
| Actualidad                       | 0,60         | 0,60         | 0,83         | 0,66         |
| Social                           | 0,29         | 1,21         | 1,65         | 0,99         |
| <i>INTERACCIÓN SOCIOCULTURAL</i> | <i>0,89</i>  | <i>1,81</i>  | <i>2,48</i>  | <i>1,65</i>  |
| Aprendizaje                      | 3,86         | 3,71         | 3,92         | 3,84         |
| Capacidades                      | 1,04         | 1,20         | 1,86         | 1,32         |
| Otros                            | 0,15         | 0,30         | 0,62         | 0,33         |
| Variables cognitivas             | 5,05         | 5,27         | 6,40         | 5,49         |
| Engancha                         | 1,78         | 2,11         | 4,34         | 2,58         |
| Aburrido                         | 37,59        | 12,65        | 9,92         | 21,14        |
| Interés                          | 3,57         | 3,92         | 3,92         | 3,79         |
| Otros                            | 1,04         | 1,50         | 2,89         | 1,70         |



|                             |              |              |              |              |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Variables emocionales       | 43,98        | 20,18        | 2,07         | 29,21        |
| <i>INTERACCIÓN PERSONAL</i> | <i>49,03</i> | <i>25,45</i> | <i>27,47</i> | <i>34,71</i> |

TABLA X  
Análisis inferencial de las categorías de libro

| Categoría                 | Buen libro | Mal libro | z     | p    |
|---------------------------|------------|-----------|-------|------|
| Contenido                 | 33,82      | 22,12     | 5,98  | 0,00 |
| Estructura                | 12,92      | 23,80     | -6,50 | 0,00 |
| Diseño                    | 12,69      | 14,07     | -0,92 | 0,18 |
| Estilo                    | 40,56      | 43,00     | -0,90 | 0,18 |
| Interacción literaria     | 2,60       | 2,22      | 0,54  | 0,29 |
| Interacción sociocultural | 4,90       | 4,43      | 0,50  | 0,31 |
| Variables cognitivas      | 13,53      | 14,77     | -0,74 | 0,23 |
| Variables emocionales     | 78,96      | 78,58     | 0,58  | 0,28 |
| Interacción personal      | 92,49      | 93,35     | -0,73 | 0,23 |

TABLA XI  
Análisis inferencial de las características de libro

| Características CONTENIDO  | Buen libro | Mal libro | z     | p    |
|----------------------------|------------|-----------|-------|------|
| Argumento                  | 53,72      | 63,63     | -2,40 | 0,00 |
| Carácter                   | 22,82      | 32,07     | -2,36 | 0,00 |
| Tema                       | 23,46      | 4,35      | 6,98  | 0,00 |
| Características ESTRUCTURA | Buen libro | Mal libro | z     | p    |
| Partes                     | 34,78      | 24,79     | 1,90  | 0,02 |
| Organización               | 65,22      | 75,21     |       |      |

TABLA XII  
Componente informativo del lector

|           | Buen lector | Mal lector |
|-----------|-------------|------------|
| 1ª opción | 839         | 740        |
| 2ª opción | 745         | 608        |
| 3ª opción | 586         | 444        |
| TOTAL     | 2.170       | 1.792      |

TABLA XIII  
Porcentajes de evocación para buen lector

| Característica      | 1º           | 2º           | 3º           | Total        |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Interés conocer     | 12,64        | 14,76        | 13,99        | 13,73        |
| Interés lector      | 11,92        | 11,68        | 15,19        | 12,72        |
| <i>ACTITUD</i>      | <i>24,56</i> | <i>26,44</i> | <i>29,18</i> | <i>26,45</i> |
| Comprensión         | 6,08         | 6,85         | 5,97         | 6,31         |
| Expresión           | 8,22         | 9,13         | 7,85         | 8,43         |
| Capacidad lectora   | 2,86         | 3,35         | 5,29         | 3,69         |
| Dedicación lectora  | 19,07        | 9,13         | 6,49         | 12,26        |
| Libros/lecturas     | 2,26         | 6,71         | 5,63         | 4,70         |
| <i>LENGUAJE</i>     | <i>38,49</i> | <i>35,17</i> | <i>31,23</i> | <i>35,39</i> |
| Inteligencia        | 6,68         | 4,97         | 4,27         | 5,44         |
| Reflexión           | 1,19         | 4,16         | 4,78         | 3,18         |
| Concentración       | 5,48         | 4,03         | 2,39         | 4,15         |
| Cultura             | 8,22         | 9,80         | 9,38         | 9,08         |
| Otros               | 0,60         | 0,80         | 0,34         | 0,60         |
| <i>COGNICIÓN</i>    | <i>22,17</i> | <i>23,76</i> | <i>21,16</i> | <i>22,45</i> |
| Imaginación         | 2,38         | 3,22         | 4,95         | 3,36         |
| Paciencia           | 7,75         | 4,83         | 4,10         | 5,76         |
| Actividad           | 0,24         | 0,40         | 1,02         | 0,51         |
| Social              | 1,43         | 1,34         | 3,07         | 1,84         |
| Otros               | 1,55         | 2,42         | 3,41         | 2,35         |
| <i>PERSONALIDAD</i> | <i>13,35</i> | <i>12,21</i> | <i>16,55</i> | <i>13,82</i> |
| Tiempo libre        | 1,31         | 2,42         | 1,54         | 1,75         |
| Otros ocios         | 0,12         |              | 0,34         | 0,14         |
| <i>CONTEXTO</i>     | <i>1,43</i>  | <i>2,42</i>  | <i>1,88</i>  | <i>1,89</i>  |

TABLA XIV  
Porcentajes de evocación para mal lector

| Característica     | 1º           | 2º           | 3º           | Total        |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Interés conocer    | 13,65        | 14,31        | 12,84        | 13,67        |
| Interés lector     | 19,05        | 19,74        | 18,24        | 19,09        |
| <i>ACTITUD</i>     | <i>32,70</i> | <i>34,05</i> | <i>31,08</i> | <i>32,76</i> |
| Comprensión        | 4,60         | 9,21         | 8,78         | 7,20         |
| Expresión          | 10,27        | 9,54         | 7,43         | 9,32         |
| Capacidad lectora  | 4,19         | 4,44         | 7,66         | 5,13         |
| Dedicación lectora | 12,30        | 6,25         | 6,08         | 8,71         |
| Libros/lecturas    | 2,57         | 4,93         | 5,41         | 4,07         |
| <i>LENGUAJE</i>    | <i>33,93</i> | <i>34,37</i> | <i>35,36</i> | <i>34,43</i> |
| Inteligencia       | 0,27         | 0,33         | 0,22         | 0,28         |
| Reflexión          | 0,95         | 1,32         | 1,80         | 1,28         |
| Concentración      | 6,89         | 4,11         | 4,28         | 5,30         |
| Cultura            | 6,89         | 5,76         | 6,31         | 6,37         |
| Otros              | 0,40         | 0,65         | 0,90         | 0,61         |

|                     |              |              |              |              |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <i>COGNICIÓN</i>    | <i>15,40</i> | <i>12,17</i> | <i>13,51</i> | <i>13,84</i> |
| Imaginación         | 0,41         | 1,97         | 2,25         | 1,39         |
| Paciencia           | 6,90         | 2,14         | 1,12         | 3,85         |
| Actividad           | 3,38         | 4,94         | 4,51         | 4,18         |
| Social              | 0,67         | 1,81         | 2,03         | 1,40         |
| Otros               | 1,48         | 1,64         | 4,28         | 2,23         |
| <i>PERSONALIDAD</i> | <i>12,84</i> | <i>12,50</i> | <i>14,19</i> | <i>13,05</i> |
| Tiempo libre        | 3,38         | 5,10         | 2,93         | 3,86         |
| Otros ocios         | 1,75         | 1,81         | 2,93         | 2,06         |
| <i>CONTEXTO</i>     | <i>5,13</i>  | <i>6,91</i>  | <i>5,86</i>  | <i>5,92</i>  |

TABLA XV  
Análisis inferencial de las categorías de lector

| Categoría    | Buen lector | Mal lector | z     | p    |
|--------------|-------------|------------|-------|------|
| Actitud      | 26,45       | 32,76      | -4,34 | 0,00 |
| Lenguaje     | 35,39       | 34,43      | 0,63  | 0,26 |
| Cognición    | 22,44       | 13,84      | 6,93  | 0,00 |
| Personalidad | 13,82       | 13,05      | 0,70  | 0,24 |
| Contexto     | 1,89        | 5,92       | -6,69 | 0,00 |

TABLA XVI  
Análisis inferencial de las características de lector

| Características ACTITUD   | Buen lector | Mal lector | z     | p    |
|---------------------------|-------------|------------|-------|------|
| Interés por conocer       | 51,92       | 40,31      | 3,94  | 0,00 |
| Interés lector            | 48,08       | 59,69      |       |      |
| Características COGNICIÓN | Buen lector | Mal lector | z     | p    |
| Inteligencia              | 24,23       | 2,02       | 6,78  | 0,00 |
| Reflexión                 | 14,17       | 9,27       | 1,89  | 0,02 |
| Concentración             | 18,48       | 38,30      | -5,85 | 0,00 |
| Cultura                   | 40,45       | 45,97      | -1,43 | 0,07 |
| Otros                     | 2,67        | 4,43       | -1,27 | 0,10 |
| Características CONTEXTO  | Buen lector | Mal lector | Z     | p    |
| Tiempo libre              | 92,68       | 65,09      | 3,01  | 0,00 |
| Otros ocios               | 7,31        | 34,90      |       |      |

TABLA XVII  
Análisis inferencial de los factores del lector

|                   | Buen lector | Mal lector | z     | P    |
|-------------------|-------------|------------|-------|------|
| Factor lector     | 48,11       | 53,51      | -3,89 | 0,00 |
| Factor personal   | 50          | 40,57      | 5,93  | 0,00 |
| Factor contextual | 1,89        | 5,92       | -6,69 | 0,00 |

TABLA XVIII  
Porcentajes de la contingencia tiempo de lectura/libros leídos

| Libros leídos en el último año | Tiempo de lectura voluntaria |                           |                          |                     |                        |                                |
|--------------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------|------------------------|--------------------------------|
|                                | No leo nada                  | No leo prácticamente nada | Un rato de vez en cuando | Un rato muchos días | Un rato todos los días | Más de una hora todos los días |
| Ninguno                        | 68,4                         | 22,9                      | 3,3                      | 0,5                 | 2,2                    | 1,6                            |
| 1 ó 2                          | 21,1                         | 46,8                      | 30,0                     | 7,0                 | 5,3                    |                                |
| De 2 a 5                       | 5,3                          | 21,1                      | 37,9                     | 42,1                | 30,0                   | 12,7                           |
| De 5 a 10                      |                              | 3,7                       | 12,0                     | 20,1                | 27,3                   | 28,6                           |
| De 10 a 15                     |                              | 1,8                       | 3,5                      | 6,5                 | 8,8                    | 19,0                           |
| De 15 a 20                     | 5,3                          | 3,7                       | 12,8                     | 23,4                | 26,0                   | 36,5                           |
| Más de 20                      |                              |                           | 0,5                      | 0,5                 | 0,4                    | 1,6                            |

TABLA XIX  
Porcentajes en los cruces de las variables de codificación

| Número de libros leídos | Tiempo lectura voluntaria |              |             |
|-------------------------|---------------------------|--------------|-------------|
|                         | No lector                 | L. Ocasional | L. Habitual |
| No lector               | 9,3                       | 12,2         | 3,4         |
| L. Ocasional            | 2,8                       | 18,3         | 28,9        |
| L. Habitual             | 0,7                       | 6,2          | 18,1        |

TABLA XX  
ANOVAs de los componentes del IL según la asignación lectora

|                | Media     |              |              |             | p    |
|----------------|-----------|--------------|--------------|-------------|------|
|                | No lector | Falso lector | L. Ocasional | L. Habitual |      |
| Comportamiento | 0,00      | 0,70         | 1,76         | 3,30        | 0,00 |
| Acceso         | 0,52      | 0,81         | 1,40         | 1,99        | 0,00 |
| Percepción     | 1,31      | 2,06         | 2,75         | 3,29        | 0,00 |
| Motivación     | 0,10      | 0,35         | 0,54         | 0,70        | 0,00 |

TABLA XXI  
Correlaciones entre los componentes del IL

|          | Acceso | Percepc. | Motivac. |
|----------|--------|----------|----------|
| Comport. | 0,49   | 0,62     | 0,39     |
| Acceso   |        | 0,45     | 0,28     |
| Percepc. |        |          | 0,49     |

TABLA XXII  
Fiabilidad del IL con la variable eliminada

|  | Correlación | Alpha  |
|--|-------------|--------|
| FD1. Tiempo dedicado a la lectura voluntaria       | 0,64        | 0,7655 |
| FD2. Libros leídos en el último año                | 0,55        | 0,7899 |
| FI1. Libros comprados en el último año             | 0,51        | 0,7862 |
| FI2. Libros que le han obsequiado en el último año | 0,49        | 0,7887 |
| FS1. Valoración del gusto por la lectura           | 0,70        | 0,7582 |
| FS2. Percepción de la relación con la lectura      | 0,61        | 0,7695 |
| FP1. Motivación de lectura                         | 0,39        | 0,8043 |
| FP2. Motivación de compra                          | 0,37        | 0,8063 |

TABLA XXIII  
Correlaciones entre las puntuaciones de los expertos

|           | Experto 2 | Experto 3 | Experto 4 | Experto 5 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Experto 1 | 0,790     | 0,702     | 0,595     | 0,687     |
| Experto 2 |           | 0,734     | 0,586     | 0,597     |
| Experto 3 |           |           | 0,572     | 0,644     |
| Experto 4 |           |           |           | 0,543     |

TABLA XXIV  
Fiabilidad interjueces con las medidas de lectura

| Medida   | Alpha  |
|--|--------|
| Tiempo de lectura voluntaria                     | 0,8602 |
| Número de libros en el último año                | 0,8594 |
| Estar leyendo un libro                           | 0,8279 |
| Información sobre los tres últimos libros leídos | 0,6758 |
| Índice lector                                    | 0,8821 |

TABLA XXV  
Descriptivos del IL según asignación lectora

|              | Mínimo | Máximo | Media | Des. típica |
|--------------|--------|--------|-------|-------------|
| No lector    | 0      | 1,83   | 0,71  | 0,43        |
| Falso lector | 0,50   | 2,83   | 1,52  | 0,58        |
| L. Ocasional | 0,67   | 4,17   | 2,48  | 0,70        |
| L. Habitual  | 1,83   | 4,67   | 3,48  | 0,59        |

TABLA XXVI  
Significación de contrastes múltiples IL según asignación lectora

| Grupos       |              | p    |
|--------------|--------------|------|
| No lector    | Falso lector | 0,00 |
|              | L. Ocasional | 0,00 |
|              | L. Habitual  | 0,00 |
| Falso lector | L. Ocasional | 0,00 |
|              | L. Habitual  | 0,00 |
| L. Ocasional | L. Habitual  | 0,00 |

TABLA XXVII  
Descriptivos de los componentes del IL

| COMPONENTE     | Máx. punt. | MEDIA | DES. TÍP. |
|----------------|------------|-------|-----------|
| Comportamiento | 4          | 1,67  | 1,08      |
| Acceso         | 3          | 0,72  | 0,74      |
| Percepción     | 4          | 2,58  | 0,91      |
| Motivación     | 1          | 0,49  | 0,38      |

TABLA XXVIII  
Comparación componentes IL según carreras

| COMPONENTE     | CARRERA (Media) |      |      |      |      |      | p    |
|----------------|-----------------|------|------|------|------|------|------|
|                | Em              | Hu   | Ma   | Po   | Ps   | TS   |      |
| Comportamiento | 1,27            | 2,16 | 1,72 | 1,36 | 2,14 | 1,56 | 0,00 |
| Acceso         | 1,14            | 1,70 | 1,34 | 1,15 | 1,53 | 0,98 | 0,00 |
| Percepción     | 2,49            | 2,99 | 2,59 | 2,39 | 2,83 | 2,41 | 0,00 |
| Motivación     | 0,38            | 0,58 | 0,52 | 0,43 | 0,55 | 0,47 | 0,00 |

## **ANEXO III**





**Cuadro 1**  
**Títulos de los libros que están leyendo**

|  |   |
|--|---|
| ¿Quién me mandaría meterme en líos?<br>1984  | Infancia y educación artística              |
| A la caza del último hombre                  | Inteligencia emocional                      |
| A sangre fría                                | Introducción a la meteorología agrícola     |
| Acción, pensamiento y lenguaje               | It  |
| Adiós a las armas                            | Jesús en el hermano                         |
| Al faro                                      | Kim   |
| Alexandros                                   | La ausencia de Blanca                       |
| Alí y Nilo                                   | La boca del dragón                          |
| Amor se escribe sin h                        | La carta esférica                           |
| Animal farm                                  | La casa de los espíritus                    |
| Antología lírica amorosa                     | La Celestina                                |
| Aprendiendo a amar                           | La colmena                                  |
| Aranmanoth                                   | La comunicación no verbal                   |
| Asesinato en el Nilo                         | La conjura de los necios                    |
| Aventuras del tocador de señoras             | La construcción social de la realidad       |
| Azul   | La crisis de la energía                     |
| Beatriz y los cuerpos celestes               | La divina Comedia                           |
| Bodas de sangre                              | La especie elegida                          |
| Brida  | La familia de Pascual Duarte                |
| Buzón de tiempo                              | La fuerza del corazón                       |
| Cabalgata sobre el rayo                      | La hija de la fortuna                       |
| Caballo de Troya (distintos volúmenes)       | La historia interminable                    |
| Cabeza de lobos                              | La ideología como lenguaje                  |
| Cámara de gas                                | La integración del niño sordo               |
| Caperucita en Manhattan                      | La interpretación de los sueños             |
| Cartas de un sexagenario voluptuoso          | La isla misteriosa                          |
| Celia y sus amigos                           | La lluvia amarilla                          |
| Cien poemas de amor                          | La luz en las tinieblas                     |
| Cinco horas con Mario                        | La mentira infantil                         |
| Círculo mágico                               | La milla verde                              |
| Como agua para chocolate                     | La mirada del otro                          |
| Cómo desarrollar la creatividad en los niños | La mitad de una mariposa                    |
| Cómo enseñar con inteligencia emocional      | La muerte y otras sorpresas                 |
| Cómo hacer completamente feliz a un hombre   | La pasión turca                             |
| Confesiones de San Agustín                   | La perla peregrina                          |
| Confieso que he vivido                       | La piel del cielo                           |
| Congo  | La piel del tambor                          |
| Consejos para maestros jóvenes               | La primavera corta, el largo invierno       |
| Contacto                                     | La punta del iceberg                        |
| Contraescuela                                | La rebelión de las masas                    |
| Creatividad y libertad en la educación       | La reina de las nieves                      |
| Cuando Hitler robó el conejo rosa            | La situación del menor maltratado en España |
| Cuentos de antaño                            | La sombra del ciprés es alargada            |
| Cuentos inconclusos                          | La sonrisa etrusca                          |
| De parte de la princesa muerta               | La tabla de Flandes                         |
| De todo lo visible e invisible               | La tapadera                                 |
| Destinos errantes                            | La tesis de Nancy                           |
| Diario de Ana Frank                          | La torre oscura                             |
| Diario de Bridget Jones                      | Las 100 mejores poesías                     |
| Diario de un vampiro                         | Las afueras de Dios                         |
| Días de Reyes Magos                          | Las cárceles del alma                       |
| Dominique                                    | Las cenizas de Ángela                       |
| Don Quijote                                  | Las dos torres                              |
| Dos desconocidos                             | Las egipcias                                |
| Drácula                                      | Las flores del mal                          |
| Dune   | Las hojas que caen                          |
| Edad prohibida                               | Las vírgenes del paraíso                    |
| Educación en la diversidad                   | Leyendas de Cuenca                          |
| El alquimista                                | Libro de las tierras vírgenes               |
| El amor en los tiempos del cólera            | Los buscadores de conchas                   |
| El Anticristo                                | Los cuentos de Teruel                       |
| El árbol de la ciencia                       | Los dominios del lobo                       |
| El árbol y las nueces                        | Los gitanos en la escuela paya              |
| El autismo                                   | Los hijos del grial                         |
| El bosque animado                            | Los hilos del azar                          |
| El Buscón                                    | Los niños mueren primero                    |
| El caballero de Olmedo                       | Los pasos incontables                       |
| El capitán Alatriste                         | Los pazos de Ulloa                          |
|  | Los pilares de la tierra                    |

|   |   |
|---|---|
| El clan del oso cavernario                      | Los renglones torcidos de Dios          |
| El comendador de Ocaña                          | Los versos satánicos                    |
| El conde duque de Olivares                      | Luces de Bohemia                        |
| El conde Lucanor                                | Manolito Gafotas                        |
| El control mental                               | Manual ASP                              |
| El corazón tardío                               | Manual práctico de Linux                |
| El coronel no tiene quien le escriba            | Manuscrito Carmesi                      |
| El cuadro                                       | Marcelino pan y vino                    |
| El delecto de los santos                        | Más allá del jardín                     |
| El derecho ciudadano a la renta básica          | Más Platón y menos prozac               |
| El desencuentro                                 | Maus                                    |
| El desván                                       | Melocotones helados                     |
| El dialecto de la vida                          | Memoria incómoda                        |
| El diario íntimo: buceando hacia el yo profundo | Memorias de África                      |
| El escarabajo                                   | Memorias de una geisha                  |
| El fantasma de la ópera                         | Mientras vivimos                        |
| El faro del viento                              | Mil soles                               |
| El hereje                                       | Momo                                    |
| El hobbit                                       | Motín en la flota                       |
| El hombre invisible                             | Mr. Vértigo                             |
| El hombre que susurraba a los caballos          | Mrs. Dalloway                           |
| El inventor de mamás                            | Necesidades educativas especiales       |
| El juego de Ender                               | Negreros                                |
| El juego Gerald                                 | Niebla                                  |
| El jugador                                      | Nieve                                   |
| El jurado                                       | Noticias de un secuestro                |
| El ladrón de imágenes                           | Novelas ejemplares                      |
| El Lazarillo de Tormes                          | Nunca podré olvidar tu rostro           |
| El libro de la salud, sexualidad y vida         | Pálida como la luna                     |
| El libro de los sueños                          | Papel mojado                            |
| El libro del Buen Amor                          | Para saber hacer comentarios de textos  |
| El libro del mormón                             | Paula                                   |
| El manual del guerrero de Celur                 | Pequeñas infamias                       |
| El marqués de Sotoancho                         | Perdida en su memoria                   |
| El marqués y la gitana                          | Perfeccionamiento en ajedrez            |
| El médico                                       | Peribañez y el comendador de Ocaña      |
| El mundo de Sofía                               | Personalidad: elementos para su estudio |
| El nido del mirlo                               | Plenilubio                              |
| El nombre de la rosa                            | Potenciar la memoria                    |
| El ocho   | Psicología de las masas                 |
| El olvidado rey Gudú                            | Querida Matilde                         |
| El pájaro espino                                | Querido primer novio                    |
| El pelusa                                       | Quiero dejar de ser dentro de mi        |
| El pequeño Nicolás                              | Rabos de lagartija                      |
| El perfume                                      | Raíces                                  |
| El puente sobre el río del búho                 | Ramsés II                               |
| El señor de los anillos                         | Rayuela                                 |
| El sueño de África                              | Recetas de cocina                       |
| El tesoro del lago de la plata                  | Retrato en sepia                        |
| El túnel  | Rimas                                   |
| El valor de educar                              | Rinconete y Cortadillo                  |
| El viaje de Baldasare                           | Sangre en el Nilo                       |
| El viaje de Teo                                 | Sangre en la piscina                    |
| El visitante de la madrugada                    | Se llamaba Luis                         |
| En torno al hombre                              | Seda                                    |
| Ensayo sobre la ceguera                         | Semana Santa en Cuenca                  |
| Escenarios fantásticos                          | Siete años en el Tibet                  |
| Estudios sobre los inadaptados                  | Sobreviviré                             |
| Ética para Amador                               | Summerhill                              |
| Éxodo   | Tales of imagination and mistery        |
| Extraños en un tren                             | Telaraña de sueños                      |
| Fanhunter Saga                                  | Teoría y práctica de la escuela actual  |
| Flash 50  | Testigo de esperanza                    |
| Gentes y costumbres: Fuentelespino de Moya      | The thorm birds                         |
| Gog: el extranjero                              | Tiempo de silencio                      |
| Gramática de la fantasía                        | Todos los nombres                       |
| Hannibal  | Travesía del olvido                     |
| Harry Potter (distintos volúmenes)              | Tres monjes rebeldes                    |
| Hijos de la droga                               | Triple                                  |
| Historia breve de Madrid                        | Un mundo feliz                          |
| Historia del reinado de los Reyes Católicos     | Un vago, dos vagos, tres vagos          |

|   |   |
|---|---|
| Historias de Kronen<br>Historias fantásticas de terror<br>Howards End<br>Humo en la noche | Una bruja moderna<br>Una habitación con vistas<br>Volabérunt<br>Zona Muerta |
|---|---|

CUADRO 2  
Componente representacional de buen libro

| <i>FACTOR LIBRO</i>  |   |
|--|---|
| CONTENIDO  |   |
| ARGUMENTO  | Buen contenido, contenido interesante, rico en contenido, original, buena trama, argumento interesante, buena argumentación.    |
| CARÁCTER   | Didáctico, con intriga, sentimental, narrativo, objetivo, fiable.   |
| TEMA   | Aventuras, de terror, poético, biográfico.  |
| ESTRUCTURA   |   |
| PARTES   | Título atrayente, buen comienzo, final inesperado, buen desarrollo, buen final, final impactante, prologado, personajes claros. |
| ORGANIZACIÓN   | Bien estructurado, coherente, enlazado, no te pierdes, bien organizado, sin omisiones, continuidad.                             |
| DISEÑO   |   |
| EXTERNO  | Portada atractiva, bien presentado, fácil de llevar, encuadernación.  |
| INTERNO  | Extensión mediana, pocas hojas, con ilustraciones, letra clara.   |
| ESTILO   |   |
| ESCRITURA  | Bien escrito, buen lenguaje, vocabulario, bien redactado, claro, comprensible, sencillez narrativa, accesible.                  |
| EXPOSICIÓN   | Dinámico, concreto, fluido, intenso, creativo, directo.   |
| <i>FACTOR INTERACCIÓN</i>  |   |
| INTERACCIÓN LITERARIA  |   |
| De buen autor, enriquece la literatura, profundidad en los temas, documentado, cercano, entendido. |   |
| INTERACCIÓN SOCIO-CULTURAL   |   |
| ACTUALIDAD   | Problemas de actualidad, novedoso, adaptado a la época.   |
| SOCIAL   | Buena crítica, muy leído, de moda, premiado, recomendable, editorial de prestigio, práctico, barato.                            |
| INTERACCIÓN PERSONAL   |   |
| Variables cognitivas   |   |
| APRENDIZAJE  | Aprendes, transmite ideas, da cultura.  |
| CAPACIDADES  | Imaginación, interés, curiosidad, motivación, sorprende.  |
| OTROS  | Comunica, curiosidad, te mete en la historia.   |
| <i>Variables emocionales</i>   |   |
| ENGANCHA   | Te engancha, no lo puedes dejar de leer, atrayente, fascina.  |
| ENTRETENIDO  | Ameno, entretenido, divertido, agradable.   |
| INTERESANTE  | Interesante, emocionante, apasionante.  |
| OTROS  | Relajante, gratificante.  |

CUADRO 3  
Componente representacional de mal libro

| FACTOR LIBRO   |  |
|--|--|
| CONTENIDO  |  |
| ARGUMENTO  | Falta de contenido, pobre, contenido ampuloso, poco original, argumento absurdo, poco argumento, sin argumento, mala argumentación.  |
| CARÁCTER   | Banal, abstracto, superficial, irreal, extraño.  |
| TEMA   | Ciencia ficción, autobiográfico, aventurero.   |
| ESTRUCTURA   |  |
| PARTES   | Comienzo lento, final previsible, desarrollo empalagoso, título malo, excesivos personajes, personajes no claros.  |
| ORGANIZACIÓN   | Lento, monótono, repetitivo, desestructurado, sin continuidad, ideas mal ligadas, incoherente, sin resolver, descompensado, estructura indefinida.                                   |
| DISEÑO   |  |
| EXTERNO  | Mala presentación, poco atractivo, apariencia desagradable, mala encuadernación.   |
| INTERNO  | Demasiado extenso, largo, gordo, sin dibujos, pocas ilustraciones, letra pequeña, con erratas, poco espacio en blanco.   |
| ESTILO   |  |
| ESCRITURA  | Mal redactado, léxico difícil, pedante, expresión incorrecta, da muchos rodeos, expresiones confusas, de difícil comprensión, poco legible, pesado, poco claro, cuesta leerlo, liso. |
| EXPOSICIÓN   | Complejo, técnico, denso, oscuro, vulgar.  |
| FACTOR INTERACCIÓN   |  |
| INTERACCIÓN LITERARIA  |  |
| Autor desconocido, autor poco preparado, poco profundo, poco conocimiento del autor. |  |
| INTERACCIÓN SOCIO-CULTURAL   |  |
| ACTUALIDAD   | No actual, no acorde a este tiempo, tópico, obsoleto.  |
| SOCIAL   | No tiene éxito, mala aceptación social, mala crítica, fines comerciales, poco leído, poca venta.   |
| INTERACCIÓN PERSONAL   |  |
| Variables cognitivas   |  |
| APRENDIZAJE  | No aprendes nada, sin mensaje, no informa.   |
| CAPACIDADES  | No motiva, no capta la atención, no hace reflexionar.  |
| OTROS  | Te deja igual, da todo hecho.  |
| Variables emocionales  |  |
| ENGANCHA   | No engancha, no implica al lector, apático, no se siente.  |
| ABURRIDO   | Aburrido, tostón, rollo.   |
| INTERÉS  | No interesa, carece de interés, insulso, lo dejas.   |
| OTROS  | Agobiante, desagradable, odioso, impuesto.   |

**CUADRO 4**  
Componente representacional de buen lector

| ACTITUD           |   |
|-------------------|---|
| INTERÉS CONOCER   | Afán de conocimiento, curiosidad, ganas de aprender, aplicado.  |
| INTERÉS LECTOR    | Amor a la lectura, aficionado a leer, pasión por la lectura, necesidad de leer, disfruta leyendo.                     |
| LENGUAJE          |   |
| COMPRENSIÓN       | Buen entendedor, fácil comprensión, entiende lo que lee.  |
| EXPRESIÓN         | Amplio vocabulario, buen orador, bien hablado, buena expresión, buen escritor, buena ortografía, conversación fluida. |
| CAPACIDAD LECTORA | Agilidad lectora, lee bien, tarda poco, no se cansa.  |
| DEDICACIÓN        | Asiduidad, lee mucho, perseverante, lee todos los días, siempre está leyendo un libro, continuidad.                   |
| LIBROS/LECTURAS   | Elige sus lecturas, conoce buenos libros, sabe elegir, actualiza su biblioteca, aprecia a un buen escritor.           |
| COGNICIÓN         |   |
| INTELIGENCIA      | Inteligente, audaz, capacidad mental.   |
| REFLEXIÓN         | Reflexivo, crítico, observador, analítico.  |
| CONCENTRACIÓN     | Se concentra, presta atención.  |
| CULTURA           | Culto, informado, actualizado, formado, instruido, renovado, amplios conocimientos.                                   |
| OTROS             | Tiene memoria, competente, abstracción.   |
| PERSONALIDAD      |   |
| IMAGINACIÓN       | Imaginativo, creativo, soñador.   |
| PACIENCIA         | Tranquilo, paciente, relajado.  |
| ACTIVIDAD         | Activo, emprendedor.  |
| SOCIAL            | Agradable, extrovertido, ameno, comunicativo, sociable.   |
| OTROS             | Comprometido, activo, emprendedor, flexible, tolerante, detallista, serio, responsable.                               |
| CONTEXTO          |   |
| TIEMPO LIBRE      | Tiene tiempo, con tiempo libre.   |
| OTROS OCIOS       | No tiene nada mejor que hacer, casero.  |

**CUADRO 5**  
Componente representacional de mal lector

| ACTITUD           |  |
|-------------------|--|
| INTERÉS CONOCER   | Desinteresado, despreocupado, indiferente, poca motivación hacia el conocimiento, poca curiosidad, vago.   |
| INTERÉS LECTOR    | Desinterés por la lectura, lectura forzada, no le gusta leer, falta de ganas, deja el libro a medias, lee sin interés, no valora la lectura, le aburre leer. |
| LENGUAJE          |  |
| COMPRENSIÓN       | Dificultad de comprender un texto, no entiende lo que lee, entiende a medias.  |
| EXPRESIÓN         | Carece de léxico, dificultad de expresión, faltas de ortografía, mal uso del lenguaje.   |
| CAPACIDAD LECTORA | Se atasca al leer, lectura lenta, le cuesta leer, se cansa, no siente nada, mala experiencia lectora.  |

|                 |  |
|-----------------|--|
| DEDICACIÓN      | Apenas lee, discontinuo, sin hábito lector, lee poco.  |
| LIBROS/LECTURAS | Compra por intereses comerciales, lee malos libros, no cuida los libros, lee cualquier cosa, no sabe lo que es un buen libro, desprecia los libros, selecciona al azar las lecturas, no valora la lectura. |
| COGNICIÓN       |  |
| INTELIGENCIA    | Bajo nivel intelectual, poco inteligente.  |
| REFLEXIÓN       | No reflexiona, mal pensador, poco crítico.   |
| CONCENTRACIÓN   | Descentrado, distraído, despistado, disperso, no presta atención.  |
| CULTURA         | Bajo nivel cultural, mal informado, vulgar, ignorante.   |
| OTROS           | Falta de retención, incompetente.  |
| PERSONALIDAD    |  |
| IMAGINACIÓN     | Falta de imaginación, no creativo.   |
| PACIENCIA       | Acelerado, apresurado, inquieto, nervioso, sin paciencia.  |
| ACTIVIDAD       | Inactivo, apático, dejadez, pasivo.  |
| SOCIAL          | Inseguro, aburrido, simple.  |
| OTROS           | Intolerante, poco comprometido, autosuficiente, inmaduro, con prejuicios.  |
| CONTEXTO        |  |
| TIEMPO LIBRE    | Falta tiempo, mucho trabajo, ocupado, muchas obligaciones.   |
| OTROS OCIOS     | Fiestero, otras prioridades, prefiere la televisión, sólo deporte.   |

Relación de todos los atributos recogidos en evocación espontánea para representar al libro y al lector.

Atributos evocados para 'buen libro'

|                                |                             |
|--------------------------------|-----------------------------|
| Abierto                        | Argumento alternativo       |
| Abre el horizonte              | Argumento apetecible        |
| Abre mundos                    | Argumento atrayente         |
| Aburrido                       | Argumento breve             |
| Accesible                      | Argumento bueno             |
| Acción rápida                  | Argumento interesante       |
| Acerca otras culturas          | Argumento original          |
| Activa la imaginación          | Argumento que incita a leer |
| Actual                         | Argumentativo               |
| Adaptado a la época            | Asequible                   |
| Adaptado a la vida             | Atractivo                   |
| Adicción                       | Atrae lectores              |
| Aditivo                        | Atrayente                   |
| Agilidad en la narración       | Atrevido                    |
| Agradable                      | Autor                       |
| Alegre                         | Autor con ideas propias     |
| Ameno                          | Autor conocido              |
| Amigo                          | Aventuras                   |
| Amor                           | Barato                      |
| Amplio vocabulario             | Belleza                     |
| Anima al lector                | Best seller                 |
| Aparente                       | Bien construido             |
| Apasionado                     | Bien contado                |
| Apasionante                    | Bien enlazado               |
| Aporta algo nuevo              | Bien escrito                |
| Aporta conocimientos           | Bien estructurado           |
| Aporta cultura                 | Bien expresado              |
| Aporta ideas                   | Bien narrado                |
| Aprendes                       | Bien organizado             |
| Apropiado                      | Bien presentado             |
| Aquel que tiene algo que decir | Bien redactado              |

Bien traducido  
Biográfico  
Bonito  
Buen argumento  
Buen autor  
Buen comienzo  
Buen contenido  
Buen desarrollo  
Buen estilo narrativo  
Buen final  
Buen guión  
Buen hilo conductor  
Buen lenguaje  
Buen nivel creativo  
Buen nudo argumental  
Buen precio  
Buen relato  
Buen resumen  
Buen tamaño de letra  
Buen tema  
Buen vocabulario  
Buena calidad  
Buena comprensión  
Buena crítica  
Buena descripción  
Buena distribución  
Buena editorial  
Buena encuadernación  
Buena estructura  
Buena estructuración  
Buena exposición  
Buena forma de escritura  
Buena historia  
Buena impresión  
Buena letra  
Buena narración  
Buena presentación  
Buena redacción  
Buena trama  
Buena utilización del lenguaje  
Buena venta  
Buenas descripciones  
Buenísimo  
Bueno  
Buenos contenidos  
Buenos materiales  
Buenos personajes  
Calidad de escritura  
Capacidad de evocación  
Capacidad para sorprender  
Capacidad para transmitir sensaciones  
Capaz de enganchar  
Capítulos no muy largos  
Capta la atención  
Causa impresión  
Cautivador  
Cercano a la gente  
Cercano al nivel del lector  
Ciencia ficción  
Clara narrativa  
Claridad de las ideas  
Claro  
Coherencia interna  
Coherente  
Cómodo de leer  
Completo  
Comprensible  
Comprometido  
Comunica  
Comunicativo  
Con argumento  
Con buen argumento

Con buen final  
Con buena trama  
Con contenidos  
Con detalles  
Con dibujos  
Con el que aprendes  
Con final impactante  
Con final no apresurado  
Con gancho  
Con gracia  
Con grandes personajes  
Con historia  
Con ilustraciones  
Con intriga  
Con mensaje  
Con moraleja  
Con sentimiento  
Con sorpresas en el argumento  
Con sustancia  
Con trama que engancha  
Con vocabulario  
Conceptos claros  
Conciso  
Concreto pero con detalles  
Conexión entre personajes  
Constante  
Contenido interesante  
Contenido intrigante  
Continuidad  
Corto  
Crea nuevos horizontes  
Creativo  
Credibilidad  
Creíble  
Crítico  
Cuenta algo  
Culto  
Cumple las expectativas  
Curioso  
Da conocimientos  
Da lugar al lector  
Da pena acabarlo  
Da qué pensar  
De acción rápida  
De fácil lectura  
De fácil comprensión  
De intriga o terror  
De lectura rápida  
De moda  
De tipo histórico  
De un buen autor  
Deja buen recuerdo  
Deja huella  
Depende del autor  
Depende del gusto  
Depende del título  
Desarrolla imaginación  
Desarrollado con lógica  
Describe algo  
Descriptivo  
Despierta curiosidad  
Despierta interés  
Despierta sensibilidad  
Diálogo coloquial  
Didáctico  
Dinámico  
Directo  
Disfrutas  
Diverso  
Divertido  
Divulgativo  
Documentado

Documento histórico  
Dosificado  
Duradero en el tiempo  
Económico  
Editorial de prestigio  
Ediciones que se venden  
Educativo  
El autor lo hace con ilusión  
El contexto que narra está bien  
El lector comprende qué sienten los personajes  
El que hace que no puedas dejar de leer  
El que le gusta a la gente  
El que ofrece lo que se espera  
El que sientes emocionalmente  
Emoción  
Emocionante  
Emotividad  
Emotivo  
Encuentras vínculos contigo  
Engancha  
Enriquecedor  
Enriquece al lector  
Enriquece la literatura  
Enseña al tiempo que divierte  
Enseña algo  
Entendible  
Entendido  
Entretenido  
Entretenimiento  
Entusiasta  
Envolvente  
Es apasionante  
Es divertido  
Es fácil de entender  
Es interesante  
Es muy leído  
Es premiado  
Está bien escrito  
Está bien redactado  
Estilo sencillo  
Estimula la imaginación  
Estimulante  
Estructura no compleja  
Estructurado  
Evade de la realidad  
Experiencias personales  
Explicación de términos  
Explicaciones claras  
Explícito  
Expresivo  
Extensión mediana  
Extenso  
Extraño  
Fácil comprensión  
Fácil de entender  
Fácil de leer  
Fácil de llevar  
Fácil de seguir  
Fácil lectura  
Fácil lenguaje  
Fácil manejo  
Falta vocabulario  
Famoso  
Filosófico  
Final abierto  
Final adecuado  
Final impactante  
Final inesperado  
Final sorprendente  
Fluido  
Fondo  
Forma elegante

Formativo  
Fotográfico  
Frases concisas  
Fugacidad  
Funcional  
Gordo  
Gratificante  
Guarda algo para el final  
Gusta al lector  
Gusta el autor  
Hace pensar  
Hace que mejoremos  
Hace reflexionar  
Hace sentir  
Historia amena  
Historia bien contada  
Historia bien fundamentada  
Historia compleja  
Historia interesante  
Historia original  
Historia profunda  
Historia verosímil  
Historias con principio y fin  
Histórico  
Humor  
Ideas claras  
Ilustrado  
Imaginativo  
Impacto  
Imparcialidad  
Impredecible  
Impresionante  
Imprevisible  
Incita a la lectura  
Incita a seguir leyendo  
Incluye mucho diálogo  
Influyente  
Informa sobre la vida  
Información destacada  
Informativo  
Ingenioso  
Inmejorable  
Innovador  
Inolvidable  
Inquietante  
Instructivo  
Inteligente  
Intenso  
Intercala diálogos  
Interesante  
Intriga  
Intrigante  
Instruye  
Involucra  
Involucrante  
Juegas con los personajes  
Justo  
La historia es única  
La letra  
Largo  
Lectura fluida  
Lectura legible  
Lectura rápida  
Lectura vivaz  
Lenguaje accesible pero interesante  
Lenguaje claro  
Lenguaje concreto  
Lenguaje elaborado  
Lenguaje fluido  
Lenguaje inteligible  
Lenguaje sencillo  
Lenguaje sobrio



Lento  
Letra clara  
Letra de tamaño normal  
Letra grande  
Letra legible  
Letra mediana  
Letra normal  
Letra pequeña  
Libros de aventuras  
Llama la atención el título  
Llamativo  
Lleno de información  
Lleno de sentimientos  
Llevadero  
Lo lees en poco tiempo  
Lo recomiendas  
Lo recuerdas  
Los protagonistas están claros  
Magistral  
Mala información  
Manejable  
Mantiene atención  
Mantiene el interés  
Mantiene intriga  
Mantiene la concentración  
Maravilloso  
Me divierte  
Me engancha  
Me hace sentir  
Mejora nuestra creatividad  
Mejoras la expresión  
Mensaje que aporta algo  
Mezcla de géneros  
Misterio  
Misterioso  
Modulador  
Momento histórico  
Moralizante  
Motivador  
Mucho movimiento  
Mucho diálogo  
Muchos dibujos  
Muchos personajes  
Muestra la verdad  
Muy corto  
Muy leído  
Muy poético  
Narra bien la historia  
Narración clara  
Narración coherente  
Narrador  
Narrativa interesante  
Narrativo  
No aburre  
No cumple expectativas  
No deja cabos sueltos  
No dejas de leerlo  
No demasiado extenso  
No descriptivo  
No difícil  
No es enrevesado  
No es excesivamente largo  
No es lento  
No es monótono  
No es pesado  
No extenso  
No fantástico  
No lo puedes dejar  
No me deja indiferente  
No muy difícil de leer  
No muy extenso  
No muy largo

No pasa de moda  
No pesado  
No puedes dejar de leerlo  
No puedes parar de leer  
No quieres dejar de leerlo  
No quieres que concluya  
No se centra en la descripción  
No se enrolla  
No se haga largo  
No se olvida  
No sea denso  
No sea monótono  
No te cansas  
No te permite dejarlo por curiosidad  
No te pierdes  
Notas aclaratorias  
Novedoso  
Número de ejemplares vendidos  
Objetivo  
Obtienes alguna enseñanza  
Organizado  
Original  
Originalidad  
Palabras cotidianas  
Para todo lector  
Partes bien claras  
Pequeño  
Personajes bien definidos  
Personajes cercanos  
Personajes complejos  
Personajes interesantes  
Personajes misteriosos  
Personajes muy tipificados  
Personajes originales  
Perspicaz  
Pesado  
Pica la curiosidad  
Placer  
Pocas hojas  
Poco denso  
Poco extenso  
Poco monótono  
Poco previsible  
Popularidad  
Portada atractiva  
Portada bonita  
Práctico  
Precio barato  
Preferencias personales  
Presenta la realidad  
Presentación  
Presentado  
Productivo  
Profundidad de los temas  
Profundidad en el tratamiento  
Profundo  
Prologado  
Provoca algún sentimiento  
Provoca emociones  
Que engancha  
Que despierta interés  
Que enseñe algo creíble  
Que guste  
Que haga pensar  
Que deje una buena sensación  
Que enganche  
Que enseñe  
Que gusta  
Que informe  
Que la historia sea buena  
Que lie  
Que me entretenga

Que no aburra al leerlo  
Que no puedas dejarlo  
Que no se enrolle  
Que no sea lento  
Que nos impresiona  
Que se sienta  
Que sea entretenido  
Que sea incoherente  
Que te ayude a aprender  
Que te marque  
Que transmita algo  
Quieres que no se acabe  
Rapidez de acontecimientos  
Rapidez en la historia  
Rapidez en su lectura  
Rápido de leer  
Rápido en desarrollo  
Rápido en la intriga  
Real  
Realista  
Recomendable  
Recursos literarios  
Redacción clara  
Refleja estudio  
Refleja intereses  
Reflexivo  
Relato absorbente  
Relajante  
Relata hechos importantes  
Relevante  
Respetuoso  
Responde a los intereses del autor  
Responde a tus intereses  
Resulta corto  
Revistas de ocio  
Rico en contenidos  
Rico en vocabulario  
Sabe atraer tu atención  
Sabio  
Santo  
Satisfactorio  
Se aproxima a la realidad  
Se disfruta  
Se entiende fácilmente  
Se hace rápido  
Se lee fácilmente  
Se lee rápido  
Se recuerda  
Sea muy extenso  
Sencillez en el estilo  
Sencillez en la narración  
Sencillez narrativa  
Sencillo  
Sensacional  
Sensible  
Sentimental  
Sigue el hilo argumental  
Simpático  
Simpleza literaria  
Sin emisiones  
Sin interés  
Sin lenguaje técnico  
Sin rodeos  
Sirve para algo  
Sorprendente  
Sorpresivo  
Sublime  
Suficiente corto  
Tamaño medio  
Te acuerdas de él  
Te aporta algo  
Te atrapa

Te aporta mucho  
Te concentra  
Te divierte  
Te emociona  
Te engancha a la historia  
Te engancha desde el principio  
Te enseña  
Te entretiene  
Te evade  
Te fascina  
Te gusta leerlo  
Te hace meterte en la historia  
Te hace participar en la historia  
Te hace participe  
Te hace pensar  
Te hace sentir  
Te identificas  
Te implica  
Te incita a seguir leyendo  
Te incita a su historia  
Te introduce en la historia  
Te invita a leer  
Te involucra  
Te llena  
Te mantiene en vilo  
Te mantiene pegado a él  
Te mete en la historia  
Te mete en su mundo  
Te metes en él  
Te sientes bien  
Te tiene intrigado  
Te transporta a otros lugares  
Tema actual  
Tema atractivo  
Tema de interés  
Tema importante  
Tema interesante  
Tenga trama el argumento  
Tenga un ritmo vivaz  
Terminología clara  
Tiene acción  
Tiene algo que aportar  
Tiene carga emotiva  
Tiene buen título  
Tiene historia  
Tiene misterio  
Tiene resumen  
Tiene un final correcto  
Tiene una fuente fiable  
Tiene una mínima estructura  
Título llamativo  
Título revelador  
Todo el no impuesto  
Todas sus partes van ligadas  
Trama completa  
Trama interesante  
Transmisor de ideas  
Transmite cultura  
Transmite emociones  
Trascendente  
Traspasa fronteras  
Trata de sexo  
Trata temas actuales  
Trata temas objetivos  
Trata puntos interesantes  
Un buen tema  
Un tesoro  
Una historia de amor  
Usado  
Útil  
Va al grano  
Válido para cualquier lector

Variado  
Viveza en la prosa  
Vivo  
Vocabulario adecuado  
Vocabulario claro  
Vocabulario fácil

Vocabulario inteligente  
Vocabulario no rebuscado  
Vocabulario normal  
Vocabulario sencillo  
Vocabulario simple

## Atributos evocados para 'mal libro'

Abstracto  
Absurdo  
Abundancia de personajes  
Abundancia de tecnicismos  
Aburre leerlo  
Aburrida exposición  
Aburrido  
Aburrimiento  
Acción muy lenta  
Adolece de mal gusto  
Agobiante  
Ajeno al lector  
Al final no dice nada  
Al leerlo te deja igual  
Ambiguo  
Aparatoso  
Apariencia externa desagradable  
Apático  
Apuntes de profesores  
Argumento absurdo  
Argumento aburrido  
Argumento malo  
Argumento pobre  
Argumento poco claro  
Argumento rollo  
Argumento sin sentido  
Aspero  
Ausencia de implicaciones emotivas  
Autobiográfico  
Autor desconocido  
Autor poco preparado  
Autor títere  
Banal  
Bastantes personajes  
Cansado  
Capítulos muy largos  
Carece de interés  
Carece de cualidades  
Carece de profundidad  
Cargante  
Caro  
Ciencia ficción  
Científico  
Comienzo lento  
Complejo  
Complicado  
Comprensión difícil  
Con buen final  
Con demasiados personajes  
Con erratas  
Con faltas de mensaje  
Con faltas de ortografía  
Con final no muy claro  
Con historias largas  
Con letra minúscula  
Con mal final  
Con mala letra  
Con mala presencia  
Con mucha paja  
Con muchas descripciones

Con muchas fechas  
Con significados ambiguos  
Con tecnicismos  
Confuso  
Conservador  
Constante  
Contenido ampuloso  
Contenido enrevesado  
Contenido malo  
Contenido poco claro  
Contenido poco desarrollado  
Coñazo de historia  
Copiado  
Cortado  
Corto  
Crea indiferencia  
Cualquiera de ...  
Cuesta acabarlo  
Cuesta avanzar  
Cuesta leerlo  
Da rodeos sin contar nada  
Da todo hecho  
Da vueltas a lo mismo  
De difícil comprensión  
De letra pequeña  
De moda  
De narrativa lenta  
De obligada lectura  
De personas no dedicadas a la literatura  
Del montón  
Demasiada descripción  
Demasiado amplio  
Demasiado caro  
Demasiado científico  
Demasiado conceptual  
Demasiado descriptivo  
Demasiado espeso  
Demasiado extenso  
Demasiado irreal  
Demasiado largo  
Demasiado lento  
Demasiado pesado  
Demasiado recargado  
Demasiado técnico  
Demasiados datos  
Densas explicaciones  
Denso  
Depende de los gustos  
Desagradable  
Desarrollo previsible  
Desanima  
Descompensado  
Desconexión entre los personajes  
Desconocimiento del lector  
Describe mucho  
Descriptivo  
Desesperante  
Desestructurado  
Desmotivador  
Desolador

Desorden  
Desorden en la estructura  
Desordenado  
Desorganizado  
Detallista  
Destinado a niños  
Destripa el final  
Dice tonterías  
Difícil comprensión  
Difícil de creer  
Difícil de entender  
Difícil de leer  
Difícil lectura  
Difícil léxico  
Dirigido a minorías  
El autor lo hace sin ilusión  
El final es bueno  
El principio de la obra  
El que no me gusta  
El que te imponen  
Empalagoso  
Emplea un lenguaje no adecuado  
Enredoso  
Enrevesado  
Enrolla mucho  
Es aburrido  
Es poco legible  
Escasa información  
Escaso contenido  
Escrito mal  
Escritura muy pedante  
Específico de materias  
Espeso  
Estilo complicado  
Estructura complicada  
Estructura indefinida  
Estructuración incoherente  
Éticamente erróneo  
Exagerado  
Excesiva brevedad  
Excesiva descripción  
Excesivamente complejo  
Excesivamente descriptivo  
Excesivamente extenso  
Excesivamente fantástico  
Excesivamente largo  
Excesivamente pesado  
Excesivamente retórico  
Excesivamente sensacionalista  
Excesivo  
Excesivos personajes  
Exceso de descripciones  
Exceso de tecnicismos  
Expresión incorrecta  
Extensísimo  
Extenso  
Extraño  
Extremadamente denso  
Facilón  
Falta de argumento  
Falta de claridad  
Falta de conocimiento  
Falta de contenido  
Falta de continuidad en la trama  
Falta de descripciones  
Falta de diálogos  
Falta de emoción  
Falta de información  
Falta de lógica  
Falta de notas aclaratorias  
Falta relación entre personajes  
Faltas de ortografía

Fantasioso  
Final aburrido  
Final malo  
Final más que previsible  
Final poco relacionado con la historia  
Final previsible  
Frasas interminables  
Frasas largas  
Fundamento  
Gordo  
Grande  
Grandilocuente  
Grosero  
Gruoso  
Guión  
Habla de temas puntuales  
Hechos increíbles  
Historia llena de subtramas  
Historia mala  
Historia muy vista  
Historia no coherente  
Historia poco interesante  
Historia poco profunda  
Historias raras  
Historias sin resolver  
Ideas confusas  
Ideas inconexas  
Ideas mal ligadas  
Ilegible  
Ilógico  
Imitación  
Impertinente  
Impide la reflexión  
Incapaz de transmitir  
Incoherente  
Incompleto  
Incomprensible  
Inconexo  
Incongruente  
Inconsistente  
Indirecto  
Información incorrecta  
Ininteligible  
Inseguro  
Insidioso  
Insulso  
Insultancial  
Interminable  
Intrascendente  
Intrigante  
Introvertido  
Inútil  
Irreal  
Irrelevante  
La historia no está ordenada  
La historia transcurre lenta  
La trama avanza despacio  
Largo  
Lectura complicada  
Lectura difícil  
Lectura obligada  
Lectura pesada  
Lectura poco fluida  
Lees por no dejarlo  
Lenguaje chabacano  
Lenguaje complejo  
Lenguaje complicado  
Lenguaje difícil  
Lenguaje erudito  
Lenguaje incomprensible  
Lenguaje incorrecto  
Lenguaje muy técnico

Lenguaje no actual  
Lenguaje vulgar  
Lento  
Lento de leer  
Lento en su trama  
Letra amontonada  
Letra grande  
Letra muy pequeña  
Letra pequeña  
Libro de bolsillo  
Libros de encargo  
Lineal  
Lioso  
Lo dejas  
Mal argumentado  
Mal argumento  
Mal construido  
Mal contado  
Mal contenido  
Mal definido  
Mal escrito  
Mal estructurado  
Mal final  
Mal lenguaje  
Mal narrado  
Mal organizado  
Mal planteado  
Mal redactado  
Mal traducido  
Mal vocabulario  
Mala aceptación social  
Mala comunicación  
Mala construcción  
Mala crítica  
Mala encuadernación  
Mala estructura  
Mala estructuración  
Mala expresión  
Mala forma  
Mala historia  
Mala información  
Mala narración  
Mala narrativa  
Mala organización de datos  
Mala ortografía  
Mala presencia  
Mala presentación  
Mala puntuación  
Mala redacción  
Mala representación  
Mala traducción  
Malas descripciones  
Malas explicaciones  
Malo  
Malos personajes  
Más de 100 páginas  
Monotonía  
Monótono  
Moralina barata  
Mucha complejidad  
Mucha narración  
Muchas hojas  
Muchas ideas al mismo tiempo  
Muchas palabras complejas  
Muchas palabras enrevesadas  
Muchos personajes  
Muestra la irre realidad  
Muy caro  
Muy complicado  
Muy corto  
Muy denso  
Muy descriptivo

Muy detallista  
Muy enrevesado  
Muy erudito  
Muy específico de un tema  
Muy extenso  
Muy general  
Muy gordo  
Muy largo  
Muy lioso  
Muy pesado  
Muy técnico  
Nada claro  
Nada entretenido  
Nada interesante  
Nada práctico  
Narración incoherente  
Narración pesada  
Narración repetitiva  
Nauseabundo  
Nivel difícil de lectura  
No acorde con su tiempo  
No activa imaginación  
No actual  
No ameno  
No apetecible  
No aporta nada nuevo  
No aprendes nada con él  
No asombra al lector  
No atrae lectores  
No capta la atención  
No causa sensación  
No cercano a la realidad  
No cierra la historia  
No coherente  
No comunica bien  
No comunica nada  
No consigue meterse dentro  
No cuenta nada  
No da pie a la imaginación  
No da una imagen clara  
No desarrolla la expresión  
No describe las situaciones  
No despierta interés  
No dice nada  
No didáctico  
No divertido  
No educativo  
No engancha al lector  
No engancha desde el principio  
No engrandece  
No enlaza bien los hechos  
No enseña nada  
No entendible  
No entendido  
No entretenido  
No entretiene  
No es apto para todos los lectores  
No es capaz de mantener al lector  
No es claro  
No es inmediato  
No es inteligible  
No es interesante  
No es original  
No es práctico  
No está documentado  
No estructurado  
No existen libros malos  
No existe un mal libro  
No expresa nada  
No fomenta la imaginación  
No gusta el libro  
No gusta el autor

No hace reflexionar  
No implica al lector  
No informa  
No interesa al lector  
No interesante  
No intrigante  
No le encuentras sustancia  
No llama la atención  
No lo entiendes  
No lo recuerdas con el tiempo  
No lo terminas  
No motiva  
No ocurren cosas  
No organizado  
No original  
No pasas de la introducción  
No quieres leerlo  
No razonable  
No relaciona ideas  
No se amolda a tus expectativas  
No se avanza en la historia  
No se centra  
No se entiende bien  
No sea entretenido  
No ser interesante  
No sientes su historia  
No sigue una secuencia  
No sugiere nada  
No te apetece leerlo  
No te aporta nada nuevo  
No te da información  
No te dice nada  
No te enseña  
No te gusta el tema  
No te hace imaginar  
No te hace sentir  
No te metes dentro  
No tiene argumento  
No tiene calidad  
No tiene coherencia  
No tiene conexión en la naturaleza  
No tiene éxito  
No tiene ideas concretas  
No tiene ilustraciones  
No tiene información  
No tiene interés  
No tiene nada que contar  
No tiene rapidez  
No tiene resumen  
No tiene sentido  
No tiene tema interesante  
No tiene un final correcto  
No transmite cultura  
No transmite pasión  
No útil  
Nulo  
Obligado a leer  
Obsoleto  
Ocupa mucho espacio  
Odioso  
Ordinario  
Oscuro  
Palabras rebuscadas  
Palabras técnicas  
Papel  
Parece un rollo  
Pasado de moda  
Pastas nuevas en al biblioteca  
Pastas poco atractivas  
Pedante  
Pérdida de tiempo  
Personajes de relleno

Personajes deleznales  
Personajes planos  
Personajes que no llegan  
Personajes sin personalidad  
Personajes típicos  
Pesado  
Pesado de leer  
Pésimo  
Plagio  
Plasta  
Pobre  
Poca acción  
Poca claridad en las ideas  
Poca cultura  
Poca imaginación del autor  
Poca información  
Poca trama  
Poca venta  
Pocas aventuras  
Poco argumento  
Poco atractivo  
Poco atrayente  
Poco claro  
Poco comprensible  
Poco concreto  
Poco culto  
Poco detallista  
Poco diálogo  
Poco entretenido  
Poco espacio en blanco  
Poco fundamento  
Poco imaginativo  
Poco interesante  
Poco organizado  
Poco original  
Poco realista  
Poco sorprendente  
Poco suspense  
Pocos dibujos  
Pocos personajes  
Predecible  
Presentación inadecuada  
Pretencioso  
Previsible  
Prosa lenta  
Puramente comercial  
Que no hay quien lo lea  
Que no lo entiendes  
Que no tiene argumento  
Que sea aburrido  
Que sea cuento  
Que sea todo el tiempo igual  
Que utilice muchas perífrasis  
Raro  
Realizado con fines comerciales  
Recargado  
Redacción ambigua  
Redacción austera  
Reiterativo  
Repetitivo  
Reprografía monótona  
Repugnante  
Retorcido  
Rollazo  
Romántico  
Rosa  
Se adivina el final  
Se basa sólo en describir  
Se hace muy largo  
Se hace pesado  
Se hace por encargo  
Se intuye lo que pasa

Se lee de vez en cuando  
 Se lía  
 Se olvida  
 Se pierde el hilo  
 Se pierde en descripciones  
 Se preocupa más por las formas  
 Se prevea el final  
 Sea lioso  
 Sea muy lento  
 Sencillo  
 Sentimentalismo barato  
 Sesgado  
 Sexista  
 Si es copiado  
 Simple  
 Sin acción  
 Sin argumento  
 Sin capítulos  
 Sin coherencia  
 Sin color  
 Sin conexión  
 Sin contenido  
 Sin contexto  
 Sin dibujos  
 Sin dinámica textual  
 Sin emoción  
 Sin fundamento  
 Sin gancho  
 Sin ilustraciones  
 Sin interés  
 Sin intriga  
 Sin mensaje  
 Sin nada que aportar  
 Sin orden  
 Sin planteamiento claro  
 Sin sentido claro  
 Sin sustancia  
 Sin tema profundo  
 Sin trama  
 Sólo cuenta  
 Sólo tiene trama  
 Son ambiguos los significados  
 Soso  
 Subjetivo  
 Subrealista  
 Superficial  
 Superfluo  
 Tardas en leerlo  
 Te aburre

Te cansa  
 Te deja indiferente  
 Te lo imponen  
 Tecnicismos  
 Tema aburrido  
 Tema basura  
 Tema extraexplorado  
 Tema fácil  
 Tema intrascendente  
 Tema mal tratado  
 Tema poco atrayente  
 Tema poco importante  
 Tema poco interesante  
 Tema soso  
 Tema superficial  
 Temas fantásticos  
 Termina mal  
 Términos complicados  
 Texto muy pegado  
 Tiene muchos cortes  
 Típico argumento  
 Título  
 Todo es inventado  
 Tópico  
 Tostón  
 Trabado  
 Tradicional  
 Trama complicada  
 Trama común  
 Trama muy lenta  
 Triste  
 Un libro pesado  
 Utilización de perífrasis  
 Vacío en mensaje  
 Viejo  
 Violento  
 Vocabulario complejo  
 Vocabulario complicado  
 Vocabulario difícil  
 Vocabulario muy específico  
 Vocabulario muy rebuscado  
 Vocabulario nulo  
 Vocabulario pedante  
 Vocabulario pobre  
 Vocabulario redundante  
 Vocabulario repetitivo  
 Vocabulario técnico  
 Vulgar

#### Atributos evocados para 'buen lector'

Abierto  
 Absorbe la lectura  
 Abstracción  
 Abundante vocabulario  
 Aburrido  
 Acaba el libro  
 Activo  
 Actualiza su biblioteca  
 Actualizado  
 Adaptación a varios estilos  
 Admirable  
 Admirador de la lectura  
 Adquiere cultura  
 Afán de aprender  
 Afán de conocer  
 Afán de superación  
 Afán por leer  
 Afán por saber

Aficionado a la lectura  
 Afinidad por muchos temas  
 Agilidad lectora  
 Agilidad mental  
 Agradable  
 Agrado por la lectura  
 Alto nivel cultural  
 Alto nivel intelectual  
 Ama al protagonista  
 Ama la lectura  
 Ama los libros  
 Ambicioso  
 Ameno  
 Amor a la lectura  
 Amplio vocabulario  
 Amplios conocimientos  
 Analítico  
 Animado por leer

Ansia de aprendizaje  
Ansia por saber  
Ansioso  
Apasionado  
Apatía  
Aplicado  
Aprecia a un buen escritor  
Aprender  
Aprovecha cualquier momento  
Aprovecha su lectura  
Aprovecha su tiempo libre  
Asiduidad en la lectura  
Asiduo lector  
Asimila  
Atención  
Atrevido  
Audaz  
Autodidácta  
Aventurero  
Bien hablado  
Bien informado  
Buen analista  
Buen comportamiento  
Buen comunicador  
Buen conversador  
Buen don de palabra  
Buen entendedor  
Buen entorno social  
Buen escritor  
Buen gusto  
Buen lector  
Buen nivel de comprensión  
Buen nivel cultural  
Buen orador  
Buen receptor  
Buen vocabulario  
Buena comprensión  
Buena concentración  
Buena cultura  
Buena entonación  
Buena escritura  
Buena expresión  
Buena imaginación  
Buena labia  
Buena lectura oral  
Buena manera de hablar  
Buena memoria  
Buena oratoria  
Buena ortografía  
Buena puntuación  
Buena situación económica  
Buenas experiencias  
Buenos hábitos  
Busca en el diccionario  
Busca información  
Busca tiempo  
Buscador  
Calidad  
Capacidad crítica  
Capacidad de comprensión  
Capacidad de concentración  
Capacidad de leer entre líneas  
Capacidad de interpretación  
Capacidad de retención  
Capacidad de síntesis  
Capacidad lectora  
Capaz  
Casero  
Centrado  
Coleccionista  
Comparte lo que lee  
Competente

Compra libros  
Comprador habitual  
Comprende la lectura  
Comprende libros complicados  
comprensivo  
Comprometido  
Compromiso con el libro  
Comunicativo  
Con buena memoria  
Con gran interés  
Con hábito lector  
Con ilusiones  
Con inquietudes  
Con recursos  
Con sentido del humor  
Con tiempo  
Concede una oportunidad  
Concentración  
Concluye la lectura  
Conoce autores  
Conoce bien lo último  
Conoce bien los clásicos  
Conoce buenos libros  
Conoce diversos temas  
Conoce la literatura  
Conoce los autores  
Conoce los mejores libros  
Conoce muchos adjetivos  
Conoce muchos libros  
Conocedor  
Conocimiento de muchas cosas  
Conocimientos de lectura  
Conocimientos diversos  
Constancia  
Constante  
Continuidad  
Conversador  
Conversación fluida  
Costumbre  
Creativo  
Crítica cuando debe  
Crítico  
Cuenta lo que lee  
Culto  
Cultivado  
Cultura  
Curiosidad por una historia  
Curioso  
Dedica tiempo a leer  
Dedicación a la lectura  
Deja el libro si no le gusta  
Deleite con la lectura  
Desarrollo imaginativo  
Desea información  
Deseoso de aprender  
Descubridor  
Despierto  
Detallista  
Devorador de libros  
Dialoga sobre varios temas  
Dinámico  
Disfruta al leer  
Disfruta con el libro  
Disfruta con la lectura  
Disfruta leyendo  
Distinción  
Diversión  
Ecléptico  
Educado  
Elige el libro  
Elige bien sus lecturas  
Elige lo que le gusta



Emotivo  
Emplea tiempo  
Emprendedor  
Encanta leer  
Encuentra el momento  
Entendido  
Entiende bien las cosas  
Entiende el libro  
Entiende lo que lee  
Entiende de lectura  
Entiende lo que lee  
Entregado  
Entretenido  
Entusiasmo  
Entusiasta  
Envidiable  
Erudito  
Es rápido en la lectura  
Espontaneidad  
Está al día  
Está informado  
Estudiante  
Estudioso  
Evade la lectura  
Evadido  
Exacto  
Expresión clara  
Expresivo  
Extrovertido  
Fácil comprensión  
Facilidad de escritura  
Facilidad de expresión  
Facilidad de palabra  
Facilidad de redacción  
Facilidad de vocabulario  
Facilidad lectora  
Fantasioso  
Fluidez al hablar  
Fluidez de palabra  
Fluidez lectora  
Fluidez verbal  
Forma adecuada de expresión  
Formado  
Fuerte personalidad  
Ganas de aprender  
Ganas de conocer  
Ganas de leer  
Ganas de pasarlo bien  
Ganas de saber  
Gente con criterio  
Gran imaginación  
Gran léxico  
Gran saber lingüístico  
Gran vocabulario  
Guarda en la memoria el libro  
Gusta aprender  
Gusta la lectura  
Gusta leer  
Gustan todos los géneros  
Gusto definido  
Gusto por la lectura  
Gusto por la literatura  
Habilidad para hablar  
Hábito de estudio  
Hábito de lectura  
Habitual  
Habla apropiadamente  
Habla bien  
Habla siempre bien  
Hace consultas  
Idealista  
Ideas claras

Ilusión por leer  
Imaginación  
Imaginativo  
Indagador  
Informado  
Innovador  
Inquieto  
Instruido  
Intelectual  
Inteligente  
Intenta conocer más cosas  
Intenta que otros lean  
Interés por conocer más  
Interés por cualquier tema  
Interés por involucrase  
Interés por la lectura  
Interés por la literatura  
Interés por las cosas  
Interés por los libros  
Interés por la información  
Interesado por algo  
Interesado por la actualidad  
Interesado por la vida  
Interesante  
Interpreta lo que lee  
Intrigante  
Intuición  
Investigador  
Invita a los demás a leer  
Le divierte  
Le entretiene la lectura  
Le gusta aprender  
Le gusta culturizarse  
Le gusta emplear el tiempo en leer  
Le gusta informarse  
Le gusta la lectura  
Le gusta leer  
Le gusta todo de antemano  
Le gustan muchos temas  
Le sirve para su vida  
Lector comprensivo  
Lector habitual  
Lectura comprensiva  
Lectura constante  
Lectura continuada  
Lectura cualitativa  
Lectura diaria  
Lectura rápida  
Lectura reflexiva  
Lectura variada  
Lee a diario  
Lee a menudo  
Lee atentamente  
Lee bastante  
Lee bien  
Lee casi todos los días  
Lee con detenimiento  
Lee con frecuencia  
Lee con soltura  
Lee correctamente  
Lee cualquier cosa  
Lee cuando tiene tiempo  
Lee de todo  
Lee detenidamente  
Lee diversos géneros  
Lee en su tiempo libre  
Lee en poco tiempo  
Lee entendiendo  
Lee frecuentemente  
Lee libros de calidad  
Lee lo que le gusta  
Lee lo que realmente quiere

Lee mucho  
Lee muchos géneros  
Lee muchos libros  
Lee por afición  
Lee por algo  
Lee por diversión  
Lee por interés  
Lee por placer  
Lee porque le gusta  
Lee rápido  
Lee regularmente  
Lee reflexionando  
Lee siempre que puede  
Lee sin pensar en el tiempo  
Lee sin imposición  
Lee todo  
Lee todos los días  
Lee todos los temas  
Lee tranquilamente  
Lee variedad  
Lenguaje técnico  
Lento  
Léxico fluido  
Listo  
Lleva un libro  
Locuaz  
Logra entender cualquier texto  
Más actualizado  
Más conocimiento  
Más vocabulario  
Mayor inteligencia  
Mayor riqueza de vocabulario  
Mejora en la lectura  
Memoria  
Mente abierta  
Meterse en el personaje  
Místico  
Motivado  
Mucha concentración  
Muchos libros  
Muy formado  
Nada mejor que hacer  
Necesidad de leer  
Necesita los libros  
Nivel cultural  
No comete faltas  
No le cuesta trabajo leer  
No le influyen las ventas  
No le obligan  
No necesita que le motives  
No se aburre  
No se cansa de leer  
No se distrae  
No se preocupa por el dinero  
No tiene nada que hacer  
Observador  
Obtener información  
Ocioso  
Ocupa de leer  
Opinión propia  
Organizado  
Paciente  
Pacífico  
Participa del libro  
Pasión por la lectura  
Pedante  
Permanente lectura  
Perseverante  
Persistencia  
Persistente  
Persona culta  
Persona inteligente

Personalidad crítica  
Perspicaz  
Piensa sobre el título  
Placer al leer  
Placer por la lectura  
Poder de concentración  
Pone interés  
Precisión  
Predispuesto  
Prefiere leer  
Preocupado  
Profundiza en la lectura  
Que comprenda  
Que disfrute  
Que entienda  
Que le guste leer  
Que lea  
Que lea más de un libro a la vez  
Que lo considere importante  
Que no se canse  
Que sea voluntario  
Que sepa elegir  
Que tenga concentración  
Que tenga tiempo  
Quiere aprender  
Quiere estar al día  
Quiere leer  
Quiere saber  
Rapidez lectora  
Rápido  
Rara  
Ratón de biblioteca  
Recuerda los títulos  
Reflexiona sobre el contenido  
Reflexiona sobre el libro  
Reflexiona sobre las lecturas  
Reflexividad  
Reflexivo  
Regala libros  
Regular en sus lecturas  
Relajado  
Renovado  
Respeto los libros  
Responsable  
Resulta agradable  
Retiene y aplica lo leído  
Rico en conocimientos  
Rico en vocabulario  
Riqueza cultural  
Riqueza interior  
Romántico  
Rutinario  
Sabe aplicar la lectura  
Sabe comportarse  
Sabe conversar  
Sabe criticar  
Sabe de todo  
Sabe elegir  
Sabe escoger  
Sabe expresarse  
Sabe leer  
Sabe lo que es un buen libro  
Sabe resumir  
Sabio  
Saca conclusiones  
Saca fruto  
Saca tiempo  
Sano  
Satisfacción personal  
Se adapta a la historia  
Se apasiona por el libro  
Se concentra

Se deja guiar por expertos  
Se divierte leyendo  
Se entera de lo leído  
Se entretiene  
Se entusiasma con la lectura  
Se evade  
Se identifica con los contenidos  
Se interesa por autores  
Se interesa por la actualidad  
Se interesa por lo nuevo  
Se mete en la historia  
Se pasa el tiempo leyendo  
Se pasa horas con el libro  
Se relaja  
Se vincula con los autores  
Sea constante  
Seguro  
Selecciona bien sus lecturas  
Selecciona el texto  
Sensibilidad  
Ser un lector habitual  
Serenidad  
Serenos  
Serio  
Siempre busca tiempo  
Siempre tiene tiempo  
Siempre tiene un libro entre las manos  
Siente la historia  
Siente pasión  
Silencioso  
Simpático  
Sin estar tenso

Sin faltas de ortografía  
Sociable  
Social  
Solitario  
Soltura al hablar  
Soñador  
Sugestionable  
Tarda poco en leer un libro  
Te apasiona por la lectura  
Tenacidad  
Tiempo libre  
Tiene curiosidad  
Tiene hábito  
Tiene imaginación  
Tiene iniciativa  
Tiene muchos libros  
Tiene preferencias lectoras  
Tiene tiempo  
Tolerancia  
Toma apuntes  
Trabajador  
Tranquilidad  
Tranquilo  
Trata con cuidado los libros  
Variedad  
Velocidad lectora  
Visión amplia de las cosas  
Vive el libro  
Vocabulario amplio  
Vocabulario correcto  
Vocabulario rico  
Voluntad

### Atributos evocados para 'mal lector'

Abúlico  
Abandono total  
Aburrido  
Aceleramiento  
Acomodado  
Acrítico  
Agobiado  
Alardea de lector  
Alegre  
Algo desfasado  
Analfabeto  
Apático  
Apenas lee  
Apresurado  
Arranca páginas  
Atascos al leer  
Atención dispersa  
Autosuficiente  
Aversión a los libros  
Bajo nivel cultural  
Bajo nivel intelectual  
Bastante ignorante  
Brevedad  
Borricon  
Bucólico  
Burro  
Busca excusas  
Cabezota  
Cansancio  
Cansado al leer  
Cansino  
Carece de cultura  
Carece de léxico  
Casi nunca lee

Cerrado de mente  
Cerrado de miras  
Coge obras sin fuste  
Comete errores  
Cómodo  
Comportamiento regular  
Compra por criterios comerciales  
Con desgana  
Con faltas de ortografía  
Con ganas de terminar  
Con mala ortografía  
Con poco tiempo  
Con prisas  
Conformista  
Conocimiento cultural escaso  
Considera los libros caros  
convencional  
Cosas mejores que hacer  
Cree que lo sabe todo  
Critica al autor  
Critica la lectura  
Crítico  
Cultura insuficiente  
Currante  
Deja el libro a medias  
Deja el libro si no le gusta  
Deja el libro sin terminar  
Dejadéz  
Demasiado rápido  
Depende de la televisión  
Deportista  
Deprimente  
Desagrado hacia los libros  
Descentrado

|                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Desconcentrado                     | Falta de hábito                  |
| Desconfiado                        | Falta de imaginación             |
| Desconoce la experiencia de leer   | Falta de interés                 |
| Desconoce muchos temas             | Falta de palabra                 |
| Desconoce vocabulario              | Falta de retención               |
| Desconsiderado                     | Falta de tiempo                  |
| Descontrol                         | Falta de vocabulario             |
| Descuidado                         | Falta de voluntad                |
| Desganado                          | Faltas de ortografía             |
| Desesperado                        | Falto de ideas                   |
| Desinformado                       | Falto de tiempo                  |
| Desinterés cultural                | Fiestero                         |
| Desinterés por aprender            | Frívolo                          |
| Desinterés por la actualidad       | Gandulería                       |
| Desinterés por la lectura          | Graciosillo                      |
| Desinterés por la literatura       | Gusta más ver televisión         |
| Desinteresado                      | Habla mal                        |
| Desmotivado                        | Hace todo deprisa                |
| Desorganizado                      | Hiperactivo                      |
| Despistado                         | Hojea para fardar de haber leído |
| Desprecia la lectura               | Ignorancia                       |
| Desprecia los libros               | Ignorante                        |
| Despreocupado                      | Impaciencia                      |
| Detesta los libros                 | Impaciente                       |
| Dice que es tontería               | Inactivo                         |
| Dice que ha leído mucho            | Incapaz de comprar libros        |
| Difícil comprensión                | Incompetente                     |
| Dificultad para comprender         | Incomprensible                   |
| Dificultad de entendimiento        | Incomprensión                    |
| Dificultad de expresión            | Inconstancia                     |
| Dificultad de palabra              | Inculto                          |
| Dificultad en la lectura           | Incultura                        |
| Dificultad en mantener la atención | Indiferente                      |
| Dificultad para concentrarse       | Influenciado por la televisión   |
| Dificultad para expresarse         | Ingenuo                          |
| Dificultad para leer               | inmaduro                         |
| Discontinuo                        | Inquieto                         |
| Disgustado                         | Inseguro                         |
| Disperso                           | Interesado en otras cosas        |
| Distruido                          | Intereses más activos            |
| Divertido                          | Intolerante                      |
| Económico                          | Intranquilo                      |
| Egocéntrico                        | Intransigencia                   |
| Entiende a medias                  | Introvertido                     |
| Escasa cultura                     | Irreflexivo                      |
| Escasa expresión                   | Irregular                        |
| Escasa fantasía                    | Joven                            |
| Escasa imaginación                 | Juerguista                       |
| Escasa motivación                  | Le aburre la lectura             |
| Escaso lenguaje                    | Le aburre leer                   |
| Escaso vocabulario                 | Le aburren los libros            |
| Está poco informado                | Le cuesta acabar un libro        |
| Estudiante                         | Le cuesta coger un libro         |
| Exigente                           | Le cuesta entender lo que lee    |
| Expresión incorrecta               | Le cuesta estudiar               |
| Expresión oral deficiente          | Le cuesta leer                   |
| Fácilmente distraible              | Le da igual leer                 |
| Falta concentración                | Le gusta más la televisión       |
| Falta conocimientos                | Lector por modas                 |
| Falta de motivación                | Lectura entrecortada             |
| Falta de afición                   | Lectura específica               |
| Falta de asiduidad                 | Lectura forzada                  |
| Falta de atención                  | Lectura lenta                    |
| Falta de comprensión               | Lectura obligada                 |
| Falta de concentración             | Lectura no comprensiva           |
| Falta de constancia                | Lectura no cualitativa           |
| Falta de costumbre                 | Lectura por compromiso           |
| Falta de curiosidad                | Lectura por obligación           |
| Falta de disciplina                | Lee a saltos                     |
| Falta de entendimiento             | Lee a disgusto                   |
| Falta de fluidez                   | Lee con poca frecuencia          |
| Falta de ganas                     | Lee cosas que no tienen sentido  |

Lee cualquier cosa  
Lee cuando le obligan  
Lee de pasada  
Lee de vez en cuando  
Lee deprisa  
Lee despacio  
Lee el libro de moda  
Lee en mucho tiempo  
Lee esporádicamente  
Lee incorrectamente  
Lee lento  
Lee libros malos  
Lee lo que la moda dice  
Lee mal  
Lee muchos cómics  
Lee muy deprisa  
Lee muy poco  
Lee obligado  
Lee pero no comprende  
Lee poco  
Lee por encima  
Lee por leer  
Lee por modas  
Lee por necesidad  
Lee por obligación  
Lee porque está de moda  
Lee porque no tiene otro remedio  
Lee prensa deportiva  
Lee rápidamente  
Lee sin argumento  
Lee sin asimilar  
Lee sin atención  
Lee sin comprender  
Lee sin conocimientos de lo que lee  
Lee sin entender  
Lee sin gana  
Lee sin interés  
Lee sin profundizar  
Lee sin saber lo que está leyendo  
Lee sólo periódicos deportivos  
Lee sólo por curiosidad  
Lee sólo revistas tontas  
Lee sólo un tipo de lectura  
Leer supone un sufrimiento  
Lenguaje escaso  
Lenguaje impreciso  
Lenguaje menos técnico  
Lenguaje pobre  
Lenguaje reducido  
Lentitud  
Lento en la lectura  
Limitado en vocabulario  
Lo ve pérdida de tiempo  
Los libros no sirven  
Mal capacidad para concentrarse  
Mal comprensor  
Mal comunicador  
Mal crítico  
Mal escritor  
Mal estudiante  
Mal hablado  
Mal informado  
Mal inicio en la lectura  
Mal lector  
Mal narrador  
Mal orador  
Mal pensador  
Mal uso del lenguaje  
Mal vocabulario  
Mala comprensión  
Mala concentración  
Mala cultura

Mala escritura  
Mala experiencia con la lectura  
Mala expresión  
Mala información  
Mala interpretación  
Mala lectura oral  
Mala ortografía  
Malas compañías  
Malvado  
Menos cultura  
Menos culturizado  
Menos vocabulario  
Mira las páginas que tiene un libro  
Mira sólo los pasatiempos  
Monótono  
Mucha fluidez verbal  
Muchas obligaciones  
Mucho trabajo  
Mucho que estudiar  
Muy crítico  
Muy extrovertido  
Muy ocupado  
Nada constante  
Nada de concentración  
Nada sugestionable  
Natural  
Nervioso  
Ningún conocimiento  
No abierto de mente  
No acaba ningún libro  
No acepta puntos de vista diferentes  
No admite el gusto por la lectura  
No analiza el libro  
No aprecia buenos libros  
No aprecia los libros  
No aplicado  
No aprende  
No aprovecha la lectura  
No aprovecha su tiempo libre  
No atiende  
No busca en el diccionario  
No busca temas que le interesen  
No compra libros  
No comprende la lectura  
No conecta con el libro  
No conoce la materia del libro  
No conoce títulos ni autores  
No constante  
No creativo  
No cuida los libros  
No culto  
No curioso  
No dedica tiempo a leer  
No dice que le aburre  
No disfruta con la lectura  
No disponible  
No empieza por la prensa  
No entiende las ideas principales  
No entiende lo que lee  
No entiende nada  
No es atento  
No es capaz de escoger  
No es constante  
No es culto  
No es expresivo  
No está mucho en casa  
No informado  
No inteligente  
No interesado  
No interioriza  
No le divierte leer  
No le divierten los libros

No le encuentra sentido  
No le enganchan los libros  
No le gusta estudiar  
No le gusta informarse  
No le gusta la lectura  
No le gusta leer  
No le gustan los libros  
No le importa nada  
No le interesa la lectura  
No le interesa la opinión de los otros  
No le interesa lo que lee  
No le interesan os libros  
No lee  
No lee a menudo  
No lee bien  
No lee casi nada  
No lee casi nunca  
No lee con entusiasmo  
No lee con frecuencia  
No lee de forma habitual  
No lee en un lugar tranquilo  
No lee en tiempo libre  
No lee entero el libro  
No lee habitualmente  
No lee lo suficiente  
No lee más de cinco minutos  
No lee más de dos páginas  
No lee nada  
No lee nunca  
No lee por gusto  
No lee regularmente  
No lo comprende  
No lo intenta  
No lo ve interesante  
No motivado  
No pelas  
No perseverante  
No piensa lo que lee  
No posee capacidad lectora  
No puede apreciar lo que lee  
No predispuesto  
No presta atención  
No profundiza  
No recuerda lo que lee  
No reflexiona sobre lo que lee  
No respeta al libro  
No retiene información  
No repite  
No sabe elegir sus lecturas  
No sabe escribir correctamente  
No sabe expresar lo que lee  
No sabe expresarse  
No sabe leer  
No sabe lo que es un buen libro  
No sabe lo que lee  
No sabe resumir  
No saca contenido  
No saca información  
No saca tiempo para leer  
No se acuerda  
No se centra en lo que lee  
No se concentra  
No se entera de la lectura  
No se entera de los detalles  
No se entusiasma  
No se esfuerza por entender  
No se expresa bien  
No se fija en los detalles  
No se identifica con los contenidos  
No se interesa por lo que lee  
No se introduce en la historia  
No se lo propone

No se mete en la historia  
No se mete en la lectura  
No se motiva a seguir leyendo  
No se puede concentrar  
No se preocupa por aprender  
No selecciona bien sus libros  
No siente nada  
No es capaz de recordar lo que lee  
No subraya  
No termina un libro  
No tiene buen nivel lector  
No tiene capacidad de entendimiento  
No tiene concentración  
No tiene criterio para elegir un libro  
No tiene cultura  
No tiene curiosidad  
No tiene facilidad de expresión  
No tiene fluidez lectora  
No tiene hábito  
No tiene imaginación  
No tiene interés  
No tiene libros  
No tiene tiempo  
No va más allá de la lectura  
No valora la lectura  
No valora un buen libro  
Nula capacidad crítica  
Nula motivación  
Nunca intenta leer  
Nunca lee  
Nunca lee por gusto  
Obligado  
Ocupado  
Odio a la lectura  
Olvidadizo  
Oportunista  
Otras prioridades  
Otros intereses  
Paleta  
Pasa de cultivarse  
Pasa de leer  
Pasa de libros  
Pasa de todo  
Pasea un libro sin utilizar  
Pasividad  
Pasivo  
Pasota  
Poco culto  
Perdido  
Pereza  
Perezoso  
Persona aburrida  
Persona monótona  
Pesado  
Pésimo  
Piensa en otra cosa  
Pobre en conocimientos  
Pobre en vocabulario  
Poca agilidad lectora  
Poca atención  
Poca capacidad de asimilación  
Poca capacidad lectora  
Poca comprensión  
Poca concentración  
Poca constancia  
Poca cultura  
Poca curiosidad  
Poca dedicación  
Poca facilidad de escritura  
Poca facilidad de palabra  
Poca facilidad lectora  
Poca fluidez verbal

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Poca frecuencia lectora              | Se deja llevar por las modas           |
| Poca fuerza de voluntad              | Se distrae                             |
| Poca imaginación                     | Se duerme con los libros               |
| Poca labia                           | Se expresa peor                        |
| Poca lectura comprensiva             | Se limita a un tipo de lectura         |
| Poca motivación                      | Se niega a leer                        |
| Poca paciencia                       | Se queda en la superficie              |
| Poca personalidad                    | Se salta páginas                       |
| Poca práctica                        | Se siente obligado a leer              |
| Poca riqueza de vocabulario          | Se traba con la lectura                |
| Poca velocidad lectora               | Selecciona al azar                     |
| Poca voluntad                        | Simple                                 |
| Pocas ganas de aprender              | Sin afán de aprender                   |
| Pocas ganas de leer                  | Sin argumentos                         |
| Poco afán por conocer                | Sin carnet de biblioteca               |
| Poco afán de descubrir               | Sin comprensión                        |
| Poco afán por saber                  | Sin concentración                      |
| Poco atento                          | Sin conocimientos                      |
| Poco comunicativo                    | Sin conversación                       |
| Poco comprometido                    | Sin criterio                           |
| Poco conocimiento                    | Sin cultura lectora                    |
| Poco constante                       | Sin dinero para comprar libros         |
| Poco crítico                         | Sin espíritu de investigar             |
| Poco culto                           | Sin ganas de aprender                  |
| Poco curioso                         | Sin gusto por la lectura               |
| Poco entretenido                     | Sin hábito de estudio                  |
| Poco estudioso                       | Sin hábito lector                      |
| Poco fantasioso                      | Sin imaginación                        |
| Poco hábito                          | Sin inquietudes                        |
| Poco imaginativo                     | Sin interés por conocer                |
| Poco informado                       | Sin motivación                         |
| Poco inteligente                     | Sin paciencia                          |
| Poco interés                         | Sin prejuicios                         |
| Poco interesado en la lectura        | Sin preocupaciones importantes         |
| Poco interesante                     | Sin riqueza mental                     |
| Poco léxico                          | Sin tiempo                             |
| Poco motivado                        | Sin voluntad                           |
| Poco nivel cultural                  | Sólo compra cuando necesita            |
| Poco paciente                        | Sólo deporte                           |
| Poco persistente                     | Sólo lecturas obligadas                |
| Poco poder comunicativo              | Sólo lee revistas                      |
| Poco reflexivo                       | Sólo lee un tema                       |
| Poco tiempo libre                    | Superficial                            |
| Poco trabajador                      | Tacaño                                 |
| Poco valorador                       | Tarda mucho en leer un libro           |
| Poco vocabulario                     | Tedio                                  |
| Pocos conocimientos                  | Teleadicto                             |
| Pocos libros                         | Terco                                  |
| Pocos recursos                       | Tiene actitud negativa                 |
| Pone excusas para no leer            | Tiene la televisión como única evasión |
| Pragmático                           | Tiene que releer las cosas             |
| Prefiere la televisión               | Tonto                                  |
| Prefiere los audiovisuales           | Torpe al leer                          |
| Prefiere otras actividades           | Torpeza al leer en voz alta            |
| Prefiere una película                | Trabajador nato                        |
| Prisa                                | Trata con desdén los libros            |
| Problemas al leer                    | Vago                                   |
| Problemas en la expresión            | Vaguedad                               |
| Rápido                               | Ve televisión                          |
| Raro                                 | Vida muy ocupada                       |
| Realiza lectura compulsiva           | Visión restringida                     |
| Regular expresión                    | Viva la vida                           |
| Retraso lector                       | Vividor                                |
| Revoltoso                            | Vocabulario escaso                     |
| Ruidoso                              | Vocabulario monótono                   |
| Saltarse páginas                     | Vocabulario pobre                      |
| Se aburre con cualquier libro        | Vocabulario reducido                   |
| Se aburre con nada                   | Vulgar                                 |
| Se aburre leyendo                    |  |
| Se aburre pronto                     |  |
| Se cansa                             |  |
| Se centra en leer sobre un solo tema |  |

CUADRO 6  
Valores de la recodificación

| Tiempo lectura voluntaria | Número de libros leídos en el último año | Asignación lectora |
|---------------------------|--|--------------------|
| No lector                 | No lector                                | No lector          |
| No lector                 | Lector Ocasional                         | Falso lector       |
| No lector                 | Lector Habitual                          | Falso lector       |
| Lector Ocasional          | No lector                                | Falso lector       |
| Lector Ocasional          | Lector Ocasional                         | Lector ocasional   |
| Lector Ocasional          | Lector Habitual                          | Lector ocasional   |
| Lector Habitual           | No lector                                | Falso lector       |
| Lector Habitual           | Lector Ocasional                         | Lector ocasional   |
| Lector Habitual           | Lector Habitual                          | Lector habitual    |

CUADRO 7  
Valoración de los componentes del índice lector

1.- FUENTES DIRECTAS: *Comportamiento lector*

FD1.- Aparte de tus lecturas para estudiar, ¿cuánto tiempo dedicas a la lectura voluntaria?

0- No leo nada / No leo prácticamente nada

1- Un rato de vez en cuando

2- Un rato muchos días

3- Un rato todos los días

4- Más de una hora todos los días

FD2.- ¿Cuántos libros has leído en el último año?

0- Ninguno / 1 ó 2

1- de 2 a 5

2- de 5 a 10

3- de 10 a 15

4- de 15 a 20

2.- FUENTES INDIRECTAS: *Acceso a la lectura*

FI1.- ¿Cuántos libros compras al año?

0- Ninguno

1- De 1 a 5

2- De 5 a 10

3- De 10 a 20

4- De 20 a 40 / Más de 40

FI2.- ¿Cuántos libros te han regalado en el último año?

0- Ninguno

1- 1 ó 2

2- De 2 a 5

3- Más de 5



3.- FUENTES SOCIALES: *Percepción lectora*

FS1.- ¿Te gusta leer ahora?

- 0- Nada
- 1- Poco
- 2- Regular
- 3- Bastante
- 4.- Mucho

FS2.- Desde tu infancia hasta hoy, ¿cómo crees que ha sido tu relación con la lectura?

- 0- Mala
- 1- Regular
- 2- Indiferente
- 3- Buena
- 4- Muy buena

4.- FUENTES PERSONALES: *Motivación*

FS1.- ¿Por qué lees?

- 1- Me gusta

FS2.- ¿Por qué compras los libros?

- 1- Me apetece